

Universidade de Lisboa



O ensino da História através do cartoon:

Uma proposta didática no contexto do Colégio de S. Tomás
de Aquino

Gonçalo António Vicente Cândido

Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do
Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientada pelo
Professor Doutor Joaquim Pintassilgo

2017

DEDICATÓRIA

A toda a minha família, entre eles os meus pais, os meus irmãos, os meus sobrinhos e especialmente à minha tia Conceição Vicente,

Muito obrigado,

Gonçalo Cândido

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes dois anos, foram muitas as pessoas que contribuíram para a elaboração deste Relatório. Deste modo, gostaríamos de agradecer:

Ao Professor Doutor Joaquim Pintassilgo, orientador deste trabalho. A sua mestria não se encontra só no domínio científico, mas também na forma como cativa todos os seus alunos, pela disponibilidade, amizade e uma enorme preocupação pelos outros.

Ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, que depois de tantas unidades curriculares que percorremos juntos, continua com o mesmo vigor do início. A sua ajuda neste percurso foi inestimável, fruto não só da sua dedicação para com os alunos, mas também da verdadeira amizade que nutre pelos que dele se aproximam.

À Professora Maria João Matos, que nos acolheu desde o primeiro dia no Colégio de S. Tomás. Foram verdadeiramente enriquecedoras as nossas reuniões, as reflexões sobre as aulas e as sugestões feitas pela nossa professora cooperante. O nosso percurso foi muito enriquecido pela exigência da Professora. As suas críticas construtivas foram determinantes para que amadurecêssemos na lecionação. A sua incondicional disponibilidade ajudou-nos a interiorizar cada vez melhor o Projeto deste colégio.

À Professora Doutora Ana Leal Faria e à Professora Doutora Manuela Santos Silva, que foram desde os primeiros momentos um exemplo para mim enquanto educadores.

A todos os professores do Instituto de Educação e da Faculdade de Letras que contribuíram para a minha formação.

À Direção do Colégio de São Tomás de Aquino, entre eles Dra. Isabel Almeida e Brito e o Cónego João Seabra, pela forma amável como me acolheram. E, um agradecimento particular ao Pe. Ramiro que em tantas conversas me ajudou a compreender os fundamentos do ideário educativo do colégio.

A todos os meus colegas de Mestrados e futuros professores. Tendo a certeza de que sairão deste Mestrado como brilhantes professores. Um especial agradecimento ao Giuseppe, pelo seu companheirismo e ao José Janes, cuja amizade nos levou a um caminhar juntos para a elaboração dos nossos Relatórios.

Ao Daniel M. Sousa, ao João Moreira, ao António A. Mendes, ao Pe. José F. Martins, ao Pedro Faure e ao Fernando Pena que me ajudaram nas grandes decisões da minha vida.

Ao Professor Doutor Pedro Ferro, ao Pedro Rodrigues, ao Professor Doutor João Freitas e ao Mário M. Rosa que ao longo destes anos tanto me incentivaram.

À Filipa, porque sem ela este trabalho seria uma enorme dificuldade.

Ao Duarte Beirolas, ao André Martins, ao Xavier Dias, ao João Neves, ao Nuno Atalho e ao Salvador Serrano, pela paciência de sempre para comigo.

Ao José Maria Raposo e ao António Duque por terem revisto com esmero este trabalho.

Aos amigos de sempre, especialmente o Francisco Frazão, o José Bordalo, o Francisco e Gonçalo Santos, o João e Joaquim Coelho, o Aires Amaral, o Zé e Joaquim Alvim, o Filipe Torres, o Gonçalo Pernas e o Tiago Simões.

A todos os meus jogadores e colegas, que nem sempre tiveram a devida atenção neste período, mas que sempre foram um apoio e não um obstáculo.

E, por fim, um agradecimento especial a D. Pedro José Wagner de Noronha de Alarcão, 14º Conde dos Arcos, 13º Conde de São Miguel, 6º Visconde de Trancoso e 2º Conde de Vila Nova de Cerveira. Desde o meu primeiro ano na Universidade demonstrou um interesse e uma ajuda constante para que crescesse intelectualmente. Seria redutor agradecer-lhe apenas por isto e não sublinhar aqui o seu exemplo enquanto pessoa, de quem nutrimos uma profunda admiração e amizade.

A todos, um muito obrigado!

Gonçalo Cândido

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS	ii
ÍNDICE GERAL	iv
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	x
SIGLAS E ABREVIATURAS	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE – O ENSINO DA HISTÓRIA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR	4
1. A História e o seu valor formativo	5
1.1. Definição de História	6
1.2. Finalidades do ensino da História.....	10
1.3. Metodologia da História	15
1.4. Didática da História	20
2. Enquadramento científico das aulas lecionadas	22
2.1. Primeira Guerra Mundial: A Participação Portuguesa.....	22
2.2. A Guerra na Retaguarda.....	26
2.3. Primeira Guerra Mundial – de 1917 até ao fim da guerra	27
2.4. A Sociedade das Nações	29
2.5. A Guerra Civil Espanhola.....	31

2.6. A Segunda Guerra Mundial (1939-1941)	34
2.7. A Frente de Leste (1939-1942)	38
3. Teorias de Aprendizagem.....	39
3.1. A motivação e a aprendizagem	44
4. O cartoon	48
4.1. Introdução ao Cartoon.....	48
4.2. Elementos do Cartoon.....	50
4.3. O cartoon como recurso didático	52
4.4. Uma proposta de análise de um cartoon	56
SEGUNDA PARTE: O CONTEXTO ESCOLAR DE LECIONAÇÃO	60
1. Colégio de São Tomás de Aquino	61
1.1. O Colégio de São Tomás de Aquino.....	61
1.2. O Colégio e a comunidade	65
1.3. A professora cooperante	67
2. Caracterização do 9º D do Colégio de São Tomás	68
3. Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino	73
3.1. A Razão: o primeiro âmbito da Proposta Educativa	73
3.2. A Experiência: Método Educativo, Pedagógico e Didático.....	74
3.3. A Relação, terreno da proposta educativa.....	76
3.4. A liberdade: fim último do Esforço Educativo	78
3.5. Educar é um risco!	79
4. O ensino da História no Colégio de S. Tomás	80
5. As aulas observadas.....	86
TERCEIRA PARTE – UNIDADE DIDÁTICA: OPÇÕES DE ENSINO - APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	90
1. A planificação no ensino	91

2. As aulas lecionadas	93
2.1. A Participação Portuguesa na Primeira Guerra Mundial;.....	94
2.2. A Guerra na Retaguarda; 1917-1918;	99
2.3. A Sociedade das Nações	106
2.4. A Guerra Civil Espanhola.....	110
2.5. A Segunda Guerra Mundial: de 1939 até à Batalha de Inglaterra	115
2.6. A Segunda Guerra Mundial: da Batalha de Inglaterra até à Rutura do Pacto Germano-Soviético	121
3. As atividades na escola.....	125
4. A avaliação	129
4.1. Avaliação nas aulas.....	130
4.2. O teste sumativo.....	130
QUARTE PARTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
FONTES E BIBLIOGRAFIA	140
1. Manuais e cadernos didáticos.....	140
2. Bibliografia geral.....	140
3. Programas	146
4. Relatórios e dissertações de Mestrado.....	146

ÍNDICE DE ANEXOS

- I. A pauta e a planta da turma
- II. A planificação da 1ª aula
- III. A apresentação da 1ª aula
- IV. A planificação da 2ª e 3ª aula
- V. A apresentação da 2ª e 3ª aula
- VI. Documentos de Apoio da 2ª e 3ª aula
- VII. A planificação da 4ª aula
- VIII. A apresentação da 4ª aula
- IX. A planificação da 5ª aula
- X. A apresentação da 5ª aula
- XI. A planificação da 6ª e 7ª aula
- XII. A apresentação da 6ª e 7ª aula
- XIII. Vídeo da Floresta das Ardenas
- XIV. Vídeo da Blitz na Batalha de Inglaterra
- XV. A planificação da 8ª aula
- XVI. A apresentação da 8ª aula
- XVII. Filme “O Pianista” – Proposta didática
- XVIII. Exemplo de uma planificação não linear
- XIX. O teste sumativo
- XX. Critérios de correção dos testes
- XXI. Exemplos de testes corrigidos
- XXII. Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino
- XXIII. Recensão crítica do livro “Educar é um risco”, de Monsenhor Luigi Giussani
- XXIV. Exemplos de esquemas conceituais parcialmente usados nas aulas
- XXV. Algumas páginas do manual escolar
- XXVI. Planificação longo prazo 9º ano
- XXVII. Entrevista à Dra. Isabel Almeida e Brito, Reitora do Colégio
- XXVIII. Primeira avaliação do mestrando pela Professora Cooperante
- XXIX. Segunda avaliação do mestrando pela Professora Cooperante

XXX. Compilação de cartoons utilizados

N.A.: Relativamente aos anexos, estes são fornecidos exclusivamente em suporte informático (CD/DVD-ROM). Neste sentido, todos os exemplares são providos com o respetivo suporte informático, onde consta o Relatório e os anexos.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceptual das Teorias de Aprendizagem	40
Figura 2 - Jean Piaget e o construtivismo	41
Figura 3 - Cartoon "The Brown's Family Four War Christmases"	57
Figura 4 - Vista aérea do CST	62
Figura 5 - Projeto arquitetónico do CST	63
Figura 6 - O Auditório do CST	64
Figura 7 - O Colégio de São Tomás - Quinta das Conchas	65
Figura 8 - Número de alunos com bolsas no CST	67
Figura 9 - Alunos com necessidades educativas especiais no 9º D	69
Figura 10 - Habilitações literárias dos encarregados de educação no 9ºD	71
Figura 11 - Identificação das disciplinas por gosto e dificuldade	72
Figura 12 - As quatro referências da educação no CST	79
Figura 13- Esquema conceptual das razões para a entrada de Portugal na Guerra	96
Figura 14 - Esquema conceptual com a Organização da SDN	107
Figura 15 - Esquema conceptual para as causas da Guerra Civil Espanhola	111
Figura 16 - Apoios internacionais na Guerra Civil Espanhola	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Aviões destruídos alemães e britânicos entre Julho e Outubro de 1940	37
Tabela 2- Achievement Goals and Achievement behavior	46
Tabela 3 - Comparação dos dois programas do 5º ano.....	81
Tabela 4 - Comparação dos dois programas do 7º ano.....	82
Tabela 5 - Comparação dos dois programas do 9º ano.....	83
Tabela 6 - Objetivos específicos para a 1ª aula	95
Tabela 7 - Os objetivos da 2ª e da 3ª aula.....	100
Tabela 8 - Os objetivos específicos da 4ª aula.....	107
Tabela 9 - Os objetivos da 5ª aula	110
Tabela 10 - Os objetivos da 6ª e 7ª aula	115
Tabela 11 - Aviões destruídos sobre o Canal da Mancha em 1940.....	118
Tabela 12 - Os objetivos da 8ª aula	121

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas

APECEF- Associação para a Cultura, Educação e Formação

APH- Associação de Professores de História

BEF- British Expeditionary Force

CEP- Corpo Expedicionário Português

CL- Movimento Comunhão e Libertação

CST- Colégio de São Tomás de Aquino

DEB- Direção do Ensino Básico

DGE- Direção Geral da Educação

DL- Decreto-Lei

DORA- Defense of the Realm Act

IPP- Introdução à Prática Profissional

IPSS- Instituição Pública de Solidariedade Social

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NAE- Núcleo de Apoio Educativo (Colégio de São Tomás)

NP- Norma Portuguesa

PE- Projeto Educativo

PRP- Partido Republicano Português

RAF- Royal Air Force

SDN- Sociedade das Nações

TIC- Tecnologias da informação e comunicação

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Abreviaturas

[...]- corte na citação de texto

art.- artigo

cf.- confrontar

coord.- coordenação

dir.- direção

doc.- documento

ed.- edição, editor

et ali- e outros(as)

idem- o mesmo

ibidem- mesmo lugar

n.p.- livro ou artigo não paginado

op. cit.- obra citada

p. ou pp.- página, páginas

s.d.- sem data

s.l.- sem local

s.n.- sem editor

trad.- tradução

vol. ou vols.- volume, volumes

Norma e grafia utilizadas:

A elaboração desta tese está conforme os termos do Novo Acordo Ortográfico. As referências bibliográficas e citações foram elaboradas tendo em conta a Norma Portuguesa, nas suas vertentes NP 405-1 (1994, 1.^a ed.) – Documentos impressos; NP 405-2 (1998, 1.^a ed.) – Materiais não-livro; NP 405-3 (2000, 1.^a ed.) – Documentos não publicados e NP 405-4 (2002, 1.^a ed.) – Documentos eletrónicos.

RESUMO

O título deste relatório- *O ensino da História através do cartoon: uma proposta didática no contexto do Colégio de São Tomás*, tem como base um conjunto de aulas lecionadas sobre A Primeira Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial. Ao percebermos que as aulas se destinavam a alunos do 9º ano de escolaridade e cujo tempo de leção dos temas é maior do que o habitual, devido aos programas curriculares que o Colégio reformulou, o uso de documentos históricos assumiu maior preponderância na condução das aulas. Pretendia-se, por isso, que os alunos ao analisar este tipo de fontes – o cartoon – conseguissem compreender a sua mensagem.

O cartoon, em si mesmo, sustenta um diálogo entre autor e leitor. É uma forma do seu autor expressar a sua opinião sobre um tema, uma personagem, etc. Deste modo, o cartoon é sempre construído à volta do senso comum das pessoas. É interessante ver que nestas épocas de guerras, cada nação tem uma opinião muito própria sobre os acontecimentos. A utilização de um recurso didático como o cartoon permite que o estudo da História seja mais agradável para os alunos. Mas sobretudo permite ir ao encontro das teorias construtivistas. Os alunos devem ser empreendedores na procura do conhecimento que advém da confrontação com estes documentos históricos.

À luz do Projeto Educativo do Colégio S. Tomás, foi muito interessante confrontar os alunos com estas visões, muitas vezes opostas às suas para desenvolver o espírito crítico. Por conseguinte, tentou-se fomentar a liberdade de pensamento dos alunos que é ponto vital reforçado neste projeto. Por fim, demonstrámos através das aulas que lecionamos a originalidade deste recurso didático no contexto descrito anteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: Documento; *Cartoon*; Colégio S. Tomás; Recursos Didáticos; Ensino da História;

ABSTRACT

This report which title is: *Teaching History through the cartoon: a didactic proposal in Colégio São Tomás*- is based upon a series of lectures given about the First and Second World Wars. This series of classes were given to students belonging to the 9th grade. Due to changes made by the school in the curricular programmes, the time required for teaching this subject is greater than in most schools. Therefore, the use of historical documents assumed a leading role during the teaching process. The aim was that during the analysis of such sources, more specifically the cartoon, the student could be able to extract its message.

A cartoon supports a dialogue between the author and the observer. It illustrates the author's point of view relative to a certain topic, a person, etc. It is interesting to observe that during periods of war each nation has a different perception on the happening events. The utilization of such resource as a cartoon allows a more pleasant way to learn History, from the student's perspective. But above all, it allows them to pursue their cognitive task. The students should have the initiative to search for knowledge that results from the confrontation with these historical documents.

According to the educational project of Colégio de S. Tomás, it was interesting to confront the students with these different and opposite perspectives with the purpose to develop their own critical thinking. Furthermore, it was tried to promote the student's freedom of thought, which is a vital aim in this project. Finally, we showed the originality of this resource, through the lectures given, in the context described above.

Keywords: Document; *Cartoon*; Colégio S. Tomás; Didactic Resources; Teaching of History;

INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório de ensino de prática supervisionada foi sem dúvida um espaço, neste Mestrado, onde se concretizou o vasto conhecimento adquirido ao longo das unidades curriculares. Não esquecendo também que parte desse conhecimento se refere às experiências que nos foram sendo transmitidas, desde logo pelo nosso coordenador de Mestrado, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, bem como pela nossa professora cooperante, a Dra. Maria João Matos e, mais recentemente, pelo nosso orientador, o Professor Doutor Joaquim Pintassilgo, que trabalharam em perfeita sintonia para que este trabalho fosse “levado a bom porto”.

Assim, pretendia-se que neste relatório observássemos a nossa intervenção letiva na instituição onde estagiámos e apresentássemos a vantagem do uso de um recurso didático como o *cartoon* para ensinar História. Por isso, parece importante ter duas premissas essenciais para a leitura deste trabalho: em primeiro lugar, que este corresponde a um relatório e, por conseguinte, tivemos de optar por não aprofundar determinados temas aqui abordados. A título de exemplo, podemos verificar que não abordaremos todas as Teorias de Aprendizagem, mas sim apenas aquelas que mais nos marcaram neste percurso. Em segundo lugar, é importante clarificar que houve uma ideia, um modelo, que foi concebido por nós para este relatório, que foi sendo pensado e esquematizado ao longo dos seminários que antecederam a realização deste trabalho, nomeadamente as unidades curriculares de Iniciação à Prática profissional (IPP).

Para a elaboração deste relatório, considerámos como orientação metodológica o documento intitulado “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada”. Aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, a 5 de Dezembro de 2012, válido para os Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa. Deste modo, dividimos o nosso relatório em quatro partes: O Enquadramento Teórico da Lecionação; O Contexto Escolar de Lecionação; Opções de ensino-aprendizagem na prática de ensino supervisionada; Considerações Finais;

Na primeira parte, expomos a importância do ensino da História no contexto atual, sobretudo tentando precisar a definição de História e simultaneamente perceber as

finalidades do seu ensino chegando assim à formação do cidadão, que se pretende ativo na sociedade. Seguidamente, especificamos os conteúdos científicos das aulas lecionadas que são descritas neste relatório, precisamente porque tal como refere o Professor Miguel Monteiro, “o professor para um bom desempenho do seu papel carece sempre de um forte domínio científico do currículo”¹. Posteriormente, abordaremos as Teorias de Aprendizagem, e mais concretamente as teorias construtivistas, porque foram essas mesmas teorias que mais nos marcaram neste percurso. Para finalizar a primeira parte, entramos diretamente no tema deste relatório, “o cartoon”. Nesta parte, não se pretende uma mera definição do cartoon, mas sim uma abordagem do mesmo enquanto recurso didático, tendo claro que tal comporta uma abordagem diferente da anterior, averiguando deste modo a sua utilização em aula e assim compreendendo as suas vantagens e desvantagens.

Na segunda parte do presente relatório, caracterizamos o contexto escolar de leção, iniciando desde logo com uma abordagem da escola e da turma. O ato letivo é sempre focado nos alunos que o determinam desde a planificação até à avaliação. Posteriormente, pareceu-nos interessante fazer uma abordagem ao Projeto Educativo do Colégio, pois o aluno é sempre marcado pela instituição. Esta originalidade do projeto concretiza-se também no ensino da História, que é diferente do ensino público, sendo um programa reformulado. Esta reformulação tem como principal objetivo não repetir os grandes temas em História ao longo dos vários ciclos de estudos. Para terminar a segunda parte, optámos por descrever algumas aulas observadas que nos marcaram. Além da proximidade que se ganha com as várias turmas, saímos enriquecidos ao observar vários professores a ensinar. Esta última parte foi importante na medida em que observámos algumas situações que foram evitadas nas aulas lecionadas.

Por fim, na terceira parte deste relatório concretizam-se todas as ideias expostas anteriormente, tendo como ideia condutora deste trabalho uma proposta didática para o ensino da História através do cartoon, tendo como base as teorias construtivistas de aprendizagem tentando alcançar o Projeto Educativo do Colégio. No âmbito desta parte do relatório, formamos uma breve reflexão sobre a planificação e, derradeiramente, a descrição das aulas lecionadas. Neste ponto, assume particular interesse explicar as

¹ Frase que o Professor Miguel Monteiro referiu por diversas vezes nas Unidades Curriculares deste Mestrado

nossas opções tanto a planificar como a lecionar as aulas, bem como uma reflexão sobre as mesmas. Em seguida, aproveitaremos ainda para abrir um tópico para descrever as atividades realizadas na escola, sobretudo as que nos ajudaram particularmente e a avaliação que nos parece indispensável no ato letivo.

Na quarta parte, faremos as considerações finais, indispensáveis num relatório, a fim de perceber os aspetos que foram positivos no processo de ensino-aprendizagem e que devem ser potenciados. São ainda apresentados alguns aspetos que poderiam ter corrido melhor e que são, sem dúvida, uma motivação para “aprender a ensinar”. Esta última parte concretiza todas as ligações daquilo que foi exposto anteriormente, desde os elementos do cartoon até às aulas lecionadas. Posteriormente, é apresentada a bibliografia utilizada para a elaboração deste relatório, que foi uma enorme ajuda para adquirir conhecimentos necessários para a realização do mesmo. Por fim, temos os anexos que consideramos de leitura fundamental para a compreensão do presente trabalho. Remetemos para esta parte todos os documentos relacionados com as aulas, com a turma, com a nossa atividade letiva e, inclusivamente do parecer da professora cooperante sobre o nosso desempenho.

PRIMEIRA PARTE – O ENSINO DA HISTÓRIA:
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR

“Sem dúvida esta verdade do conhecimento histórico é um ideal
(e, quanto mais a nossa análise progredir, mais se verá que não
é fácil de atingir)”²

H. I. Marrou

² MARROU, H. I., *Do Conhecimento Histórico*, 4ª edição, Lisboa, Editorial Aster, 1976, p. 29

1. A História e o seu valor formativo

Se o presente relatório trata o ensino da História, que se especifica numa estratégia de ensino-aprendizagem, através do *cartoon*, e num enquadramento curricular muito específico, próprio do Colégio de São Tomás de Aquino, importa desde logo explicar de que trata a História. Claro que não interessa estabelecer grandes teorias sobre a História, mas simplesmente clarificar o mais básico e, neste sentido, Collingwood³ sintetiza as perguntas mais básicas sobre a História em quatro:

1. O que é a História?
2. De que trata a História?
3. Como procede a História?
4. Para que serve a História?

A História sendo a ciência “dos homens no tempo”⁴ deve ser compreendida como matéria de elevada importância para o currículo dos alunos. E não é apenas algo do passado, porque se a História não estuda o passado *per si*, mas os homens no passado. Esta ideia de Marc Bloch ajuda-nos desde logo a responder a várias questões sobre o objetivo da História. Mas em relação ao objetivo da História abordaremos o tema mais à frente. Ainda em relação às perguntas mais básicas sobre a História, Marc Bloch ainda pergunta se “é a História «ciência» ou «arte»? ”⁵. Paul Veyne, por seu lado, questiona-se acerca da História referindo:

³ COLLINGWOOD, R. G., *A Ideia de História*, Lisboa, Editorial Presença, 2001, p. 14

⁴ BLOCH, Marc, *Introdução à História*, 2ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1974
Corrobora com esta ideia H. I. Marrou referindo que a «A História é o conhecimento do passado humano», in H. Marrou, *op. cit.* p. 28

⁵ Marc Bloch, *op. cit.* p. 28

1. Qual a definição do conhecimento histórico?
2. É a ciência dos factos coletivos dos homens?
3. É a ciência das sociedades humanas?
4. É a ciência do homem em sociedade?

Acerca da História enquanto objeto de estudo e, afastando-se das discussões entre a História como uma arte ou como uma ciência, José Mattoso refere curiosamente que:

«A História sempre exerceu sobre os homens um irresistível fascínio. Creio que este fascínio resulta de o Homem estar convencido que pode encontrar no passado algumas das respostas fundamentais acerca de si próprio.»⁶

Neste sentido, ao longo das aulas pretendeu-se sempre que esta ideia estivesse subjacente. A História ajuda a compreender o Homem e, consequentemente, ajuda os alunos a compreenderem-se a eles próprios. Para exemplificar esta ideia, podemos referir uma situação na terceira aula em que um dos alunos perguntou, “mas porque é que os americanos não queriam aderir à Sociedade das Nações?”. Claro que é uma pergunta lógica e que a resposta poderia ser dada com um elenco de fatos históricos como o número de mortes americanas ao longo da Primeira Guerra Mundial. Não obstante, a História exige mais – exige que se compreenda e, por isso, para além de serem apresentados todos esses fatos foi importante que os alunos se colocassem na posição dos americanos, neste contexto, para perceberem as suas ideias, as suas intenções e as suas preocupações.

1.1. Definição de História

Já vimos que a História pode ser definida como “a ciência dos Homens no tempo”. Para se chegar ao passado e, por conseguinte, aos homens no passado, a História passa necessariamente por um inquérito ao mesmo e, neste sentido, pode-se

⁶ Cf. MATTOSO, José, *A Escrita da História: teoria e métodos*, Lisboa, Editorial Estampa, 1988, p. 19

definir a história como uma investigação⁷. Esta investigação ao passado, com o simples objetivo de descobrir coisas, pretende elucidar-nos a nós, homens do presente, aquilo que foi o Homem no passado e podemos assim compreender melhor as nossas origens.

Em primeiro lugar, sobre a ideia anteriormente referida vale a pena referir que o presente relatório não pretende demonstrar que os alunos fizeram uma investigação ao passado, porque são alunos do ensino básico. Todavia, subjacente à ideia da investigação do passado, os alunos são obrigados a sair de si mesmos, porque se deparam com outras vivências e outras culturas. Assim percebemos que a História tem um valor formativo importantíssimo de compreensão do outro, compreensão das diferenças. Não se pretende apenas que um aluno saiba que os franceses queriam devastar a Alemanha em 1918 no Tratado de Versalhes, mas que compreendam os seus motivos. Esta capacidade de em primeiro lugar conhecer e depois compreender o Homem é muito importante para o valor formativo da História.

Mas então a História é um simples inquérito ao passado? Paul Veyne discorda desta ideia. Refere que tudo é histórico, mas nem tudo é História⁸. Isto porque a História tem necessariamente de ter um significado. Exemplificando esta ideia, podemos pensar que um simples incêndio no Norte de África na Idade Média pode ser História ou não, no sentido em que esse mesmo incêndio tem ou não implicações na vida dos Homens: se não, percebemos que é um acontecimento histórico, se tem implicações na vida dos Homens, então é História, porque «é a descrição do que é específico, quer dizer compreensível, dos acontecimentos humanos»⁹. A construção de um significado é muito importante na História para os alunos, como refere Isabel Barca:

«Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de seleção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida. A disciplina de História, assim problematizada poderá fornecer

⁷ R. Collingwood, *op. cit.* pp. 14-16

⁸ VEYNE, Paul, *Como se Escreve a História*, Lisboa, Edições 70, 1971, p. 54

⁹ Cf. *Idem, ibidem*, p. 72

estas capacidades e valores, a par de uma narrativa inclusiva do passado que permita aprofundar a compreensão do presente.»¹⁰

Já vimos a importância dos homens para a definição de História. Falta agora ver o passado. Ora, Marc Bloch refere que a História não é uma mera ciência dos homens, mas sim uma ciência dos homens no tempo¹¹, porque a realidade histórica, determina em boa parte a vida do Homem. Isto significa que não poderíamos olhar só para a História pela perspetiva humana, mas temos de enquadrá-la no passado, ou melhor numa realidade histórica, porque essa mesma realidade vai ter implicações no homem que a viveu. Por isso é que o autor conclui que “os homens se parecem mais com o seu tempo que com os seus pais”¹².

Tudo o que tem implicações na vida do Homem, ou como foi citado através de Paul Veyne, tudo o que tem um significado para a vida humana é História. Mas então a História não poderia cair no risco de uma dispersão imensa? Podemos atribuir a mesma importância a um comerciante árabe do século XVIII sem grande relevância política, económica, social, religiosa, etc. e uma figura como S. Tomás Moore? Claro que não e, por isso, se demonstra que a História tem como grande objetivo explicar o Homem no tempo, como refere Veyne:

«Os factos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da História é o que chamaremos uma intriga, uma mistura muito humana e muito pouco “científica” de causas materiais, de fins e de acasos: numa palavra, uma fatia de vida, que o historiador recorta a seu bel-prazer e onde os factos têm as suas ligações objetivas e a sua importância relativa»¹³

¹⁰ BARCA, Isabel, *A Educação histórica numa sociedade aberta*, in *Currículo sem Fronteiras*, [Em linha], vol. 7, nº 1, 2007, p. 6, Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf> (Consultado a 3-III-2017)

¹¹ Marc Bloch, *op. cit.* p. 29

¹² *Idem, ibidem*, p. 36

¹³ Paul Veyne, *op. cit.* pp. 44-45

Pretende-se, portanto, dizer que a História tem como objeto de estudo os homens no seu tempo e que não faz sentido escrever a história de acontecimentos que não tenham importância ou implicações para a vida do Homem.

A outra ideia subjacente a este excerto de Paul Veyne é que precisamente por ter este objeto de estudo, a História é sempre uma “intriga” muito pouco científica. Por vezes é até inexplicável, pois não há nenhuma tabela de regras que nos indique porque é que este personagem atuou assim, porque tomou esta decisão e não aquela, etc. Aqui reside o grande valor formativo da História e, por isso, é que Mattoso refere que “o que interessa não é gostar de História, mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos”¹⁴.

Seguindo o mesmo raciocínio, percebemos que “o passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa”¹⁵. Ou seja, percebemos que o historiador está sempre refém do passado¹⁶, porque não se altera, mas também o passado está sempre refém do historiador porque cabe ao historiador revelar a verdade do mesmo. Além disso, a História vai-se aperfeiçoando por duas vias:

Em primeiro lugar porque com o conhecimento do passado que vamos adquirindo podemos compreendê-lo cada vez melhor e, por isso, mais facilmente chegamos à verdade daquilo que se passou efetivamente. Em segundo lugar, vamos descobrindo mais possibilidades acerca do passado¹⁷, mais “pistas” para o historiador, que no fundo é um detetive¹⁸. Sobre esta ideia, Marrou refere mesmo que o conhecimento do passado pode ser “perigosamente deformado ou empobrecido pela

¹⁴ José Mattoso, *op. cit.* p. 14

¹⁵ BLOCH, Marc, *Introdução à História*, 2ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1974, p. 55

¹⁶ Cf. *Idem, ibidem*, p. 56

¹⁷ Bloch exemplifica esta ideia referindo que nos últimos anos o Egito e a Caldeia têm revelado línguas, religiões, cidades e civilizações que até então nada se sabia: «O Egito e a Caldeia sacudiram suas mortalhas», in *Idem, ibidem*, p. 55

¹⁸ «Na sua reconstrução da verdade, o historiador submete-se às mesmas normas que os sábios; obedece às mesmas leis gerais do pensamento que um físico ou um detetive», in Paul Veyne, *op. cit.* p. 127

falta de destreza com que foi abordado de início”¹⁹ precisamente porque não há um verdadeiro conhecimento do passado e do seu enquadramento.

Podemos ainda referir que a História é sempre subjetiva²⁰ porque a escolha de um tema em História parte da decisão de um historiador. Consequentemente, pode faltar o rigor histórico, porque esta decisão vai desde logo condicionar a escrita da História. Por isso, “a História é finita, porque se trata de falar do passado, mas nunca chegaremos ao fim, porque é demasiado complexo”²¹.

1.2. Finalidades do ensino da História

Tendo em conta que conhecemos o passado, ou pelo menos conhecemos uma parte do passado, Collingwood explica que no fundo a História pretende ir ao encontro daquilo que não conhecemos, tendo como base aquilo que conhecemos e, neste sentido, refere que “o que já conhecemos nunca pode ser o fim, porque a História não acaba”²². Claro que associada a esta ideia temos desde logo uma grande finalidade do ensino da História, sendo um exercício de cidadania na medida em que, como refere Luís Alves, “a valorização das Humanidades é uma questão de sobrevivência social e cultural, uma vez que sem memória a sociedade mata-se”²³. E acrescenta que “sem a História, os jovens do mundo não conseguiriam compreender o mundo e, por isso nunca conseguirão fazer um julgamento do presente”²⁴.

Podemos pensar que conhecendo um facto, como uma epidemia em determinada cidade, houve uma crise demográfica nessa região. Esta ideia tem de ser suportada, mas partindo de um facto do passado que conhecemos podemos conhecer mais e, ir em busca de provas que suportem esta teoria (a crise demográfica), partindo daquilo que

¹⁹ MARROU, H. I., *Do Conhecimento Histórico*, 4ª edição, Lisboa, Editorial Aster, 1976, p. 56

²⁰ Cf. BUTTERFIELD, H., *Man of His Past: The Study of the History of Historical Scholarship*, Cambridge, Cambridge University Press, 1955, p. 33

²¹ Marc Bloch, *op. cit.* p. 46

²² R. G. Collingwood, *op. cit.* p. 16

²³ Cf. ALVES, Luís Alberto Marques, *Ensinar História para dar um sentido à Vida!*, [Em linha], in *Transversos*, vol. 2, nº 2, 2015, p. 12, Disponível em WWW: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/18543/13547> (Consultado a 29-III-2017)

²⁴ *Idem, ibidem*, p. 13

conhecemos (a existência de uma epidemia na região). Joaquin Prats refere que “o passado é o que ocorreu, a História é a investigação que explica e dá coerência a esse passado”²⁵ e esta é uma das grandes finalidades da História.

Neste sentido, o Collingwood apresenta como uma das grandes finalidades da História o autoconhecimento²⁶, tal como ficou implícito à ideia anteriormente exposta que a História não é apenas uma ciência do passado, mas sim dos homens no passado. E vai ao encontro desta ideia Marc Bloch ao referir que “todo aquele que se ativer ao presente, ao atual, não compreenderá o atual”²⁷, ou quando refere que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”²⁸. José Mattoso corrobora com esta ideia ao afirmar:

«A observação do passado não se destina a um macabro trabalho de desenterrar mortos. Não é uma viagem ao reino das sombras, nem pode resultar de uma predileção bafienta que o tempo esterilizou. O que está morto, está morto. De facto, só me interessam as coisas vivas, que me interpelam, que se metem comigo. Só me interessa o presente e a maneira de me movimentar no espaço e no tempo em que vivo. Quero com isto dizer que só me atrai, no passado, aquilo que me permite compreender e viver o presente.»²⁹

No fundo a ideia é que este conhecimento da natureza humana significa que se sabe o que se pode fazer, e quais as suas consequências. Collingwood refere que aqui reside todo o valor histórico – ensinar o que o Homem tem feito, e por isso, o que o Homem é³⁰. E por isso é que a História, no entender de Paul Veyne, é “antropocêntrica”:

²⁵ Cf. PRATS, Joaquin, *Ensinar a História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*, Curitiba, Editora UFPR, 2006, p. 196

²⁶ R. G. Collingwood, *op. cit.* p. 17

²⁷ Marc Bloch, *op. cit.* p. 36

²⁸ *Idem, ibidem*, 1974, p. 42

²⁹ José Mattoso, *op. cit.* p. 21

³⁰ R. G. Collingwood, *op. cit.* p. 17

«Seria necessário concluir que atribuímos à História Humana uma particular atenção, antropocêntrica, porque essa História nos fala de homens semelhantes a nós.»³¹

Mas para dar a conhecer o Homem no tempo é necessário explicar onde esse mesmo Homem atua, quais as suas preocupações, as suas limitações, etc. Ou seja, temos de compreender o enquadramento onde esse nosso antepassado vive. Porque já vimos que o Homem é fruto do seu tempo. Por isso o historiador deve captar a mudança do passado para o presente, algo que nunca é fácil³². E esta é uma das grandes dificuldades dos alunos na disciplina de História.

Assim, “a História, diz-se frequentemente, não se contentaria em ser uma narrativa; ela explica também, ou melhor, deve explicar”³³. Porque, seria redutor apresentar uma sequência cronológica de acontecimentos ou mencionar um conjunto de datas, precisamente porque carecem dessa explicação, desse enquadramento.

Já vimos que os autores de uma forma geral estão de acordo em apontar o conhecimento do Homem no passado, que aliás está intrínseco à definição de História já referida anteriormente. Parece, no entanto, ainda pertinente apresentar uma outra ideia de José Mattoso, que afirma:

«A História destina-se, justamente, a tentar demonstrar que existe uma ordem no mundo, e que uma das mais importantes chaves da sua descoberta é a repartição de existência em passado e presente e o estudo do passado em grandes planos, para encontrar as razões profundas dos movimentos coletivos»³⁴

E, por isso, o estudo do passado é essencial para compreender a ordem do presente, ou por outras palavras, é impossível compreender a ordem do mundo presente sem ter um conhecimento sólido do passado. O ensino da História não tem como

³¹ Paul Veyne, *op. cit.* p. 73

³² Marc Bloch, *op. cit.* p. 45

³³ Paul Veyne, *op. cit.* p. 107

³⁴ José Mattoso, *op. cit.*, p. 23

finalidade apenas uma transmissão de conhecimentos de realidades passadas, mas intrínseco ao ensino da História está também um conjunto de capacidades, que no fundo são as grandes metas do ensino desta disciplina.

Desde logo uma das finalidades é desenvolver atitudes de tolerância e, mais do que tolerância, compreensão face a ideias, valores ou crenças diferentes do próprio. Esta atitude advém do exercício próprio da História de compreensão do passado e “do outro” como foi referido anteriormente:

«Aprender História é refletir sobre a complexa teia de aventura humana, através dos seus indícios, diretos ou indiretos. Conhecer e relacionar motivações, condicionalismos e consequências da interação social em vários termos e lugares permite-nos entender a diversidade cultural, e dar valor à cooperação (...)»³⁵

Consequentemente, ao ensinar História estaremos a despertar atitudes de compreensão e cooperação relativamente ao próximo, sendo este próximo uma pessoa ou um grupo social. Ao longo do nosso período de lecionação esta ideia ficou muito clara, por exemplo, quando estudámos a Guerra Civil Espanhola, em que os alunos refletiram sobre as ideias defendidas pelos 2 lados do conflito e compreenderam ambos os pontos de vista. Deste modo, Luís Alves refere mesmo que a História desenvolve atitudes básicas, na educação para uma cidadania democrática, como:

³⁵ Cf. BARCA, Isabel, SOLÉ, Glória, *Educación Histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*, [Em linha], in *REIFOP*, vol. 1, nº 95, 2012, p. 97, Disponível em WWW: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399016.pdf (Consultado a 30-III-2017)

1. Honestidade intelectual
2. Julgamento independente
3. Abertura de espírito
4. Curiosidade
5. Coragem civil
6. Tolerância³⁶

E parece-nos que não referindo de forma explícita, mas que é uma consequência do desenvolvimento destas atitudes, sobretudo o julgamento independente. A formulação de um critério explicativo para a realidade é muito importante, e daí Monsenhor Giussani defender que “a palavra realidade está para a educação como a meta está para o caminho”³⁷. A formulação de um critério, de uma opinião sobre a realidade, ainda que muitas vezes possa ter erros ou possa ser diferente, é muito importante no processo educativo e, frequentemente isto é menosprezado pelos professores, como defende Maria do Céu Melo:

«O desenvolvimento da consciência metacognitiva continua ausente das preocupações sistemáticas de muitos professores, o que se deve em parte às conceções práticas que creem que os alunos são incapazes de expressar as suas ideias e opiniões sobre os modos como aprendem»³⁸.

Outra finalidade importante no ensino da História é o domínio de fontes de informação, que atualmente assume maior relevância com tanta informação que temos disponível³⁹. Não só na análise de fontes históricas, mas fontes de informação para o presente. Os alunos devem familiarizar-se com diferentes tipos de recursos de

³⁶ Cf. ALVES, Luís Alberto Marques, *A função social da História*, [Em linha], pp. 19-20 in *Ef@bulations*, 2009, Disponível em WWW: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf> (Consultado a 3-III-2017)

³⁷ Cf. GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco*, Lisboa, Diel, 2006, p. 65

³⁸ MELO, Maria do Céu, A metacognição histórica dos professores e dos alunos: primeiros contributos, in *Pedagogia Para a Autonomia, (Re) Construir a esperança na Educação*, Actas do IV Encontro do GTPA, Braga, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2009, p. 101

³⁹ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 108; Ver também BARCA, Isabel, SOLÉ, Glória, *Educación Histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*, [Em linha], in *REIFOP*, vol. 1, nº 95, 2012, p. 98

informação e, neste período de lecionação fizemos um esforço nesse sentido, quando utilizámos não apenas cartoons, mas também fotografias, textos escritos, pequenos filmes, entre outros. O professor deve ter sensibilidade para esta finalidade da História e, por isso, deve enriquecer as suas aulas com uma boa diversidade de recursos adaptados aos alunos a quem se destina.

O aluno aprenderá a dominar as fontes de informação na medida em que o professor lhe facultar ferramentas nesse sentido. Já vimos que para tal é importante o uso de recursos diferentes para uma aula. Mas isto seria ineficaz sem que o professor fomentasse no aluno um espírito crítico no “diálogo” com as mesmas. E esta é outra das grandes finalidades da História, que deve “proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico”⁴⁰.

1.3. Metodologia da História

A História, como uma ciência carece de um conjunto de regras que suportem o seu trabalho⁴¹. Já vimos que o historiador está sempre refém do passado e tem sempre uma limitação que é a de tentar compreender o Homem do passado partindo do presente (as suas vivências, o seu enquadramento, etc.). Perante isto a grande questão é como se faz História?

Como foi referido anteriormente a História, no fundo, é uma “intriga” que se desenvolve, na qual o historiador tem de entrar e ficar a conhecer tudo. Mas como entrar no passado? Através das provas a que chamamos documentos⁴². Os documentos ou as provas são importantíssimas porque é a única forma de observar o passado, ainda que seja de forma indireta. Por isso é que Bloch refere que o conhecimento do passado muitas vezes advém da procura através de vestígios e da forma como interpretamos as provas⁴³. Tendo presente esta ideia, Paul Veyne refere:

⁴⁰ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 108

⁴¹ Cf. MACEDO, Jorge de, “História”, in *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, volume 10, Lisboa, Editorial Verbo, [s.d.], p. 288

⁴² R. G. Collingwood, op. cit., p. 17

⁴³ BLOCH, Marc, *Introdução à História*, 2ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1974, p. 47

«É um preconceito acreditar que a História é uma coisa à parte e que o historiador se entrega a misteriosas operações que conduziram à explicação histórica»⁴⁴

O mesmo autor defende que para a narrativa histórica ser plausível e verdadeira, deve haver um conhecimento do universal⁴⁵. Neste sentido, percebe-se facilmente que não podemos estudar por exemplo uma figura política sem perceber as realidades do seu país, da sua época, etc. Por outro lado, é também importante avaliar a possibilidade de um acontecimento histórico.

Pode parecer estranho, que como metodologia para a História, Marc Bloch aponte esta ideia, ainda admita que “o passado é um lugar que já não dá lugar ao possível”⁴⁶, mas quando avaliamos a possibilidade ou a probabilidade de um acontecimento histórico, necessariamente estamos a fazer um exercício de “compreensão do passado, das culturas, das nações e do mundo”⁴⁷, que é muito importante para o aluno ser educado enquanto cidadão⁴⁸.

É também importante perceber que cada acontecimento tem relevância na medida em que contribui de forma mais ou menos significativa para o desenrolar da História⁴⁹. Com isto pretende-se dizer que um desvio de uma rua por parte de um automóvel pode ser significativo, na medida em que tem implicações históricas tal como o assassinato do arquiduque Franz Ferdinand em 1914. Neste caso, um acontecimento aparentemente banal como um desvio de um automóvel, teve uma enorme relevância histórica porque despoletaria o início da Primeira Guerra Mundial.

Percebemos que a metodologia do trabalho historiográfico tem várias regras e devemos ter em conta várias ideias que foram já abordadas, entre as quais a do

⁴⁴ VEYNE, Paul, *Como se Escreve a História*, Lisboa, Edições 70, 1971, p. 111

⁴⁵ *Idem, ibidem*, p. 20

⁴⁶ Cf. Marc Bloch, *op. cit.*, p. 126

⁴⁷ FERNANDES, Catarina da Silva, O valor formativo da História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário – Os temas do 25 de Abril e do Desenvolvimento Sustentável, Relatório de Estágio – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Minho, 2013, p. 5

⁴⁸ Sobre a educação para a cidadania ver também PRAIA, Maria, *Educação para a Cidadania: Teorias e Práticas*, Porto, ASA Editores, 2001, pp. 7 e segs.

⁴⁹ Cf. José Mattoso, *op. cit.*, p. 17

conhecimento do passado, ou mais concretamente do conhecimento da realidade em que a “nossa fatia da História” se envolve. Existe sim o perigo de continuamente nos deixarmos levar pelas ideias dos manuais, que muitas vezes é uma História “obsoleta”, como refere Collingwood:

«Os manuais expõem sempre não o pensamento de autênticos historiadores atualmente vivos, mas o pensamento de autênticos historiadores que viveram em épocas passadas»⁵⁰

Isto significa que é muito importante para o trabalho historiográfico ver o que já foi feito, mas ter sempre o cuidado de não nos basearmos somente nas ideias dos historiadores, mas também nas fontes. Por isso, é que Marc Bloch aponta esta grande dificuldade na metodologia do trabalho historiográfico ao referir:

«Muitas pessoas, e mesmo, ao que parece, certos autores de manuais, têm do caminho do nosso trabalho uma imagem espantosamente cândida. Primeiro – diriam essas pessoas – os documentos. O historiador reúne-os, lê-os, esforça-se por lhes passar a autenticidade e a veracidade. Depois do que, e só então, põe mãos à obra. Só há nisto um contratempo: é que jamais historiador algum procedeu desta maneira. Mesmo que, por acaso, imagine [que o] está fazendo.»⁵¹

Este excerto de Bloch permite-nos concretizar a dificuldade acrescida de muitas vezes estarmos condicionados por ideias e teorias do passado, algo que não nos permite olhar para o mesmo de uma forma tão livre como seria desejável para um verdadeiro método científico.

Para concluir, ao conceber o percurso de um historiador, José Mattoso sintetiza:

«(...) três momentos da elaboração do discurso histórico, que são primeiro, o exame do passado através das suas marcas, depois a representação mental que desse exame resulta e por

⁵⁰ Cf. R. G. Collingwood, *op. cit.*, pp. 14-15

⁵¹ Marc Bloch, *op. cit.*, p. 60

fim a produção de um texto escrito ou oral que me permite
comunicar com outrem»

Ao abordar a importância do documento, Jacques Le Goff defende que os materiais de memória coletiva assentam nos documentos (que é uma herança do passado) e nos monumentos (que partem das escolhas dos historiadores). Assim, o monumento é sempre um sinal do passado que perpetua a memória. Devemos ter presente que o documento interessa ao historiador na medida em que lhe permite aproximar do passado⁵². Por isso, os documentos são importantíssimos para lecionar História, sendo que a sua finalidade não se exclui ao rigor científico, mas também pretende “estimular o pensamento dos jovens para que autonomamente identifiquem sinais de relevância histórica e os consigam «utilizar» de forma crítica e criativa”⁵³, como foi feito neste período de lecionação, com um especial foco no *cartoon*.

Por outro lado, Bloch defende que não se pode catalogar os documentos e excluí-los a determinados temas da História⁵⁴. Samaran vai ao encontro desta ideia pois refere que o conceito de documento histórico não se resume somente aos documentos escritos, mas a uma grande diversidade de fontes que nos aproximam do passado⁵⁵. Nos anos 60, e seguindo esta linha de pensamento, assistimos a uma verdadeira revolução documental. Paralelamente a esta, inicia também uma revolução tecnológica, que nos permite aceder a imensos documentos.

A crítica ao documento torna-se muito mais radical. Esta crítica fundamenta-se em 2 parâmetros concretos: autenticidade e datação. Por isso, Paul Veyne refere que:

«Na sua reconstrução da verdade, o historiador submete-se às
mesmas normas que os sábios; nas suas inferências, na procura

⁵² R. G. Collingwood, op. cit., p. 17

⁵³ FERNANDES, Catarina da Silva, O valor formativo da História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário – Os temas do 25 de Abril e do Desenvolvimento Sustentável, Relatório de Estágio – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Minho, 2013, p. 6

⁵⁴ Cf. Um exemplo disto é: «Que historiador das religiões se limita a compulsar tratados de teologia ou compilações de hinos?», In BLOCH, Marc, *Introdução à História*, 2ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1974, p. 62

⁵⁵ SAMARAN, C., *L’histoire et ses méthodes*, in *Encyclopédie de la Pléiade*, vol. XI, Gallimard, Paris, 1961, p. 12

das causas, obedece às mesmas leis gerais do pensamento que um físico ou um detetive.»⁵⁶

A perspetiva de Foucault segue a linha de pensamento da anteriormente referida, pois este autor defende que os problemas da História se podem resumir num só: questionar o documento. Este autor refere que a História atual pretende a transformação de documentos em monumentos, sendo que se tenta isolar cada elemento do documento, fazendo um conjunto destes vários elementos⁵⁷.

No limite, podemos afirmar que o documento nunca é verdadeiro, porque o documento é sempre feito por alguém, muitas vezes é requisitado por alguém, ou dirige-se a alguém, etc. Por outro lado, todo o documento é verdadeiro porque é sempre feito por alguém e, por isso, tem uma intencionalidade algo que é muito importante para o historiador, ainda que seja um documento falseado. Tendo em conta o nosso raciocínio, concebemos um documento como falso ou falseado contendo nele uma demonstração da realidade que não é a correta, mas para tal é necessário segundo Ilda Figueiredo, “que o educador ajude a formar um espírito crítico nos alunos, condição essencial à construção e defesa da sua própria liberdade”⁵⁸.

Teve especial relevância o uso de documentos para se contextualizar as aulas deste relatório, que incidem muito sobre documentos históricos. No seguimento desta ideia, vimos também a importância do valor formativo desta disciplina. Fernandes de alguma forma abarca todas estas ideias ao referir que:

«Esta ciência [a História] permite desenvolver, em todos os alunos, sentimentos de identidade, de pertença a determinada cultura, facilitando o reconhecimento de todos os seus valores, crenças, costumes e ideias.»⁵⁹

⁵⁶ Paul Veyne, *op. cit.*, p. 127

⁵⁷ FOUCAULT, M., *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 37

⁵⁸ FIGUEIREDO, Ilda, *Educar para a Cidadania*, Porto, Edições ASA, 1999, p. 46

⁵⁹ FERNANDES, Catarina da Silva, O valor formativo da História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário – Os temas do 25 de Abril e do Desenvolvimento Sustentável, Relatório de Estágio – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Minho, 2013, p. 7

1.4. Didática da História

A didática é a arte ou técnica de ensinar e é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os processos de ensino e aprendizagem. Nesta parte do relatório interessa sobretudo tecer breves considerações sobre a didática da História no sentido de melhor enquadrarmos todas as aulas lecionadas.

Chamamos processos de ensino aprendizagem porque não concebemos o ensino de forma rígida, como um objeto, mas sim como um processo com uma meta e, deste modo, cada aluno deve tentar percorrer o seu caminho para alcançar essa meta. Consequentemente, cabe ao professor adequar estratégias de ensino que lhes permitam chegar ao conhecimento, aos objetivos para cada aula ou unidade temática. Por isso, o professor deve ter em consideração os alunos neste processo e assim adequar das estratégias e recursos, perfilando um melhor desempenho académico.

A comunicação ganha então uma maior relevância, na medida em que o professor não deve ser apenas um transmissor de conhecimentos, mas também um facilitador⁶⁰. O educador, como refere Cândida Proença, tem então um duplo papel na comunicação atualmente. Já não chega ser um professor emissor, mas necessita de ser recetor. Deve também ser entusiasta, alegre, justo, democrático, entre tantas outras, a fim de promover a motivação nos alunos e a segurança de quem se sente aprendiz e confia no seu mestre⁶¹. Como recetor, e este é o grande desafio, o professor deve dar oportunidade ao aluno de participar nas aulas, aceitar os seus pontos de vista desde que fundamentados, compreender os seus problemas e dificuldades e, sobretudo, ser paciente no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo a mesma ideia, o docente deve ter atenção à comunicação não-verbal, tais como os gestos, a sua apresentação, a segurança, o olhar, porque facilmente o aluno se apercebe da insegurança do professor acerca daquilo que defende ou denota algum descontrolo perante algum problema disciplinar.

⁶⁰ PROENÇA, Maria Cândida (org.), *Didáctica da História, Textos Complementares*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, pp. 285 e segs.

⁶¹ ALVES, Luís Alberto Marques, *A função social da História*, [Em linha], p.19, in *Ef@ bulations*, 2009

Ainda na perspetiva da comunicação é importante salientar que o professor tem cada vez mais de saber fazer perguntas⁶². As perguntas não visam apenas um apuramento do conhecimento, mas também servem para suscitar nos alunos ideias, estimular o interesse, ou até levantar outras dúvidas. Algo que nos parece importante nesta temática, e que teve aplicação concreta nas aulas lecionadas, é fazer perguntas que estabeleçam associações de temas. Isto significa que devemos tentar questionar os alunos de forma a que na procura da resposta tenham de ligar vários temas da matéria e, assim estabeleçam conexões mentais, que lhes permitam melhor compreender os conteúdos e assim liga-los com o presente⁶³.

As estratégias de ensino são variadas: desde a exploração de documentos que já abordámos, a uma exposição didática, à introdução de debates, o trabalho de grupo, etc⁶⁴. Neste sentido, parece ser importante a ideia de Miguel Monteiro quando refere que “qualquer estratégia tem um carácter efémero e, portanto, pode ser modificada tantas vezes quanto a situação o exija”⁶⁵. O mesmo autor defende ainda que não se pode de todo excluir a exposição do professor nas aulas, pode-se usar menos esta estratégia, comparativamente com as correntes tradicionais. Porque na didática da História devemos ter sempre em consideração não apenas os alunos, mas também os conteúdos e o meio (englobando aqui currículo, professor, meios didáticos, etc.).

Concluimos então esta reflexão sobre a didática da História citando Cândida Proença que pontifica esta temática ao referir:

«O planeamento das estratégias a utilizar é pessoal, pois depende das características do próprio professor, dos alunos, da comunidade escolar e dos recursos de aprendizagem de que o professor pode dispor ou vir a executar.»⁶⁶

⁶² ALVES, Luís Alberto Marques, *Ensinar História para dar um sentido à Vida!*, [Em linha], in *Transversos*, vol. 2, nº 2, 2015, pp. 17 e seguintes

⁶³ ALVES, Luís Alberto Marques, *A função social da História*, [Em linha], p. 22 in *Ef@ bulations*, 2009

⁶⁴ ALVES, Luís Alberto Marques, *Ensinar História para dar um sentido à Vida!*, [Em linha], in *Transversos*, vol. 2, nº 2, 2015, pp. 18-22

⁶⁵ MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Didáctica da História, Teorização e Prática – algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 115

⁶⁶ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 137

2. Enquadramento científico das aulas lecionadas

Ao longo deste período de estágio no Colégio de São Tomás de Aquino, foram muitas aulas que lecionámos, embora insuficientes no nosso entender, porque a experiência é muito importante para a aprendizagem. Para o período de aulas no qual nos propusemos abordar neste relatório, impera desde logo fazer uma breve contextualização dos conteúdos científicos transmitidos aos alunos.

Os temas das aulas deste relatório vão desde a Primeira Guerra Mundial, sobretudo os últimos dois anos da guerra, seguida das suas consequências e, neste sentido, de referir que a quarta aula foi apenas para explorar a constituição da Sociedade das nações, até uma parte da Segunda Guerra Mundial.

2.1. Primeira Guerra Mundial: A Participação Portuguesa

Desde 1914, ano do início da Primeira Guerra Mundial, que Portugal se mantinha neutro na Guerra, embora nesse mesmo ano tenham começado conflitos entre Portugal e Alemanha em África, sobretudo nas fronteiras das colónias de cada país. Portugal tinha Angola que fazia fronteira a Sul com o Norte do Sudoeste Africano⁶⁷, que pertencia a Alemanha. Em acréscimo, havia também conflitos no Norte de Moçambique, que era colónia Portuguesa, com o Sul da África Alemã Oriental⁶⁸.

Mais concretamente tendo como objetivo específico distinguir as posições dos diversos setores políticos face à intervenção portuguesa na guerra, de uma forma muito genérica, os Unionistas defendiam que Portugal apenas deveria entrar na Guerra para garantir a sua segurança e a segurança do Império. Por outro lado, os Evolucionistas, liderados por Brito Camacho⁶⁹, defendiam que Portugal deveria intervir na guerra caso a Inglaterra o solicitasse. O Partido Republicano Português, de Afonso Costa apresentava várias razões para entrar na guerra, sendo que sobre estas nos debruçaremos mais

⁶⁷ Sudoeste Africano, atualmente chama-se Namíbia

⁶⁸ África Alemã Oriental, atualmente inclui territórios como a Tanzânia, o Burundi e o Ruanda

⁶⁹ No Programa do Colégio de São Tomás de Aquino, entende-se como uma das três grandes linhas orientadoras, que “a História é feita da vida de homens concretos e da sua escolha diante da realidade”, e daí a importância de referir os líderes. Ver MATOS, Maria João, *Programa da Disciplina de História 2º e 3º ciclos*, Edição não publicada, Colégio S. Tomás de Aquino, [s. d], p. 4

alongadamente porque foram as que vigoraram, e que nos permitem ir ao encontro do seguinte objetivo específico desta aula, que era identificar os motivos que levaram Afonso Costa a defender a intervenção de Portugal na Guerra⁷⁰.

O PRP tinha desde logo um grande motivo para entrar na guerra, que era a questão da afirmação internacional. Neste sentido, Rui Ramos defende que a principal razão para a entrada é que Afonso Costa temia que a Inglaterra se unisse à Espanha de Afonso XIII que há muito sonhava interferir em Portugal. Em acréscimo, queria legitimar internacionalmente as suas colónias, e defendê-las da cobiça das grandes potências⁷¹.

A segunda grande razão que levou o PRP a defender a intervenção de Portugal na Primeira Guerra Mundial era a união do país. A guerra era vista como uma grande oportunidade para unir os partidos políticos e mesmo os monárquicos em torno de uma grande causa. Permitia também “vincular” os portugueses a um hino, a uma bandeira e a um exército agora republicanos⁷².

O terceiro grande motivo de Afonso Costa para defender a guerra era ter parte nos benefícios de guerra. Desde logo a possibilidade de estar do lado dos vencedores e poder discutir o mapa político internacional ao lado das grandes potências, que vem no seguimento da ideia acima referida de confirmação do Império Português no quadro político internacional. Consequentemente, Portugal sendo um país vencedor poderia ganhar com as indemnizações da guerra.

Em Fevereiro de 1916, a Inglaterra solicita a Portugal que se aproprie de navios mercantes alemães fundeados no Tejo. Desde logo é importante que tenhamos em conta a opinião de Rui Ramos, na qual refere que a Inglaterra apesar deste pedido nunca quis que Portugal entrasse na primeira Guerra Mundial⁷³.

⁷⁰ RAMOS, Rui (coord.), SOUSA, Bernardo Vasconcelos e Sousa, MONTEIRO, Nuno Gonçalo, *História de Portugal*, 8ª edição, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2015, pp. 605-606

⁷¹ *Idem, ibidem*, p. 606

⁷² TEIXEIRA, Nuno Severiano, *O Poder e a Guerra 1914-1918, Objectivos Nacionais e Estratégias Políticas na Entrada de Portugal na Grande Guerra*, Lisboa, Editorial Estampa, 1996, pp. 375 e seguintes

⁷³ Rui Ramos, *op. cit.*, p. 606

Para localizar no tempo e identificar os motivos que levam a Alemanha a declarar a guerra a Portugal, temos então a data de 9 de Março de 1916, em que a Alemanha “considera-se de agora em diante como achando-se em estado de guerra com o Governo Português”, fruto da apreensão dos navios sem qualquer aviso prévio ou negociações. Na Declaração de Guerra podemos também constatar que a Alemanha considera o Governo Português “como vassalo da Inglaterra”⁷⁴.

Seguindo o mesmo raciocínio e, pretendendo conhecer a preparação do Corpo Expedicionário Português foi apontado o General Norton de Matos para preparar este corpo de intervenção militar, com cerca de 80 mil soldados, dos quais cerca de 50 mil se destinavam às Flandres e 30 mil para combater em África. A preparação demorou cerca de 9 meses e, em Março de 1917 começam a chegar as primeiras unidades à guerra⁷⁵.

Se consultarmos os manuais escolares das editoras percebemos que raramente se aborda a questão do papel da Igreja em relação às tropas enviadas para a Guerra⁷⁶. No entanto, como refere Maria Cândida Proença, o currículo não se pode separar da instituição⁷⁷ e, por isso, é importante descrever brevemente a ação da Igreja Portuguesa em relação às tropas enviadas para a guerra. Num contexto muito desfavorável para a Igreja Católica, o Cardeal Patriarca D. António Belo desenvolveu esforços para que se incorporassem sacerdotes no CEP, com a função de capelães, a fim de prestar assistência religiosa aos soldados. Poucos dias antes da partida do primeiro contingente, foi autorizada a assistência religiosa⁷⁸ por de sacerdotes voluntários que seriam graduados de alferes, embora não tivessem soldo, situação que mais tarde viria a mudar com Sidónio Pais. Houve uma angariação de fundos por parte do Cardeal para subsidiar os sacerdotes e custear as suas despesas.

⁷⁴ Ver Declaração de Guerra da Alemanha a Portugal, Disponível em <https://www.revistamilitar.pt/artigopdf/1120> (Consultado a 14-III-2017)

⁷⁵ SERRÃO, Joel, OLIVEIRA MARQUES, A. H. (dir.), *Nova História de Portugal*, vol. XI - *Da Monarquia para a República*, Lisboa, Editorial Presença, 1991, pp. 476-478

⁷⁶ Podemos verificar a parte da Primeira Guerra Mundial, por exemplo no Manual da Lisboa Editora e da Porto Editora que nunca mencionam este papel para o tema da Primeira Guerra Mundial. Ver MAIA, Cristina, BRANDÃO, Isabel Paulos, DUARTE, Luís Miguel (coord.), *Viva a História!*, *História do 9º ano*, Porto, Porto Editora, 2008, pp. 14-50, e DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito, Caldeira, Arlindo M., *História Nove – Parte 1, 9º ano / 3º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Lisboa Editora, 2008, pp. 50-54

⁷⁷ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 177

⁷⁸ Ver Decreto nº 2942, de 18 de Janeiro de 1917

O primeiro confronto com as tropas alemãs foi entre 4 de Julho e 14 de Agosto de 1917, em que os alemães são repelidos numa ofensiva, mas conseguem aprisionar alguns soldados. Sob o comando do Alferes Hernâni Cidade, liderou-se uma contraofensiva para os libertar. Perto da zona portuguesa havia complexos industriais e fábricas de armamento do inimigo, por isso estavam bem protegidas e, isso implicou condições de guerra duríssimas com frequentes ataques e bombardeamentos do inimigo⁷⁹.

A 9 de Abril de 1917 tem início a Batalha de *La Lys*, que vai durar cerca de 20 dias. Na frente de combate estava o *British Expeditionary Force*, com 84 mil soldados, e o CEP com cerca de 20 mil soldados chefiados pelo General Gomes da Costa. O grande objetivo era defender uma linha de 55 km de trincheiras face a uma ofensiva alemã que contava com cerca de 55 mil soldados. O CEP ainda aguentou algum tempo, mas tal como seria previsível não iria resistir, pois estava mal preparado e mal-armado. Em dois anos na Europa, refere Rui Ramos, inutilizou-se cerca de 25% do CEP⁸⁰. Não obstante, é ainda conhecida a história de Aníbal Milhais, mais conhecido por “Soldados Milhões”, que pela sua bravura e extrema coragem em combate foi condecorado com a Ordem Militar de Torre e Espada, do Valor, Lealdade e Mérito⁸¹.

A Primeira Guerra Mundial foi um desastre, pois para acrescentar as dificuldades da Guerra, desde 1912 se iniciara um período de más colheitas um pouco por toda a Europa e, por conseguinte, os alimentos escasseavam brutalmente, também devido à Guerra no Atlântico. A título de exemplo, de 1916 a 1917 a importação de trigo foi reduzida a um quarto, a ponto de Rui Ramos defender que “foram, provavelmente, os piores anos para se viver em Portugal no século XX”⁸².

⁷⁹ MARQUES, Isabel Pestana, *Os Portugueses nas Trincheiras, Um quotidiano de Guerra*, Lisboa, Comissão Portuguesa de História Militar, 2002, pp. 49-50

⁸⁰ Rui Ramos, *op. cit.*, p. 607

⁸¹ Sobre o Soldado Milhões, ver <http://ensina.rtp.pt/artigo/batalha-la-lys-soldado-milhoes/> (Consultado a 14-III-2017)

⁸² Rui Ramos, *op. cit.*, pp. 607-608

2.2. A Guerra na Retaguarda

Numa primeira fase, não era fácil ter uma visão clara da guerra. As cartas dos soldados eram frequentemente censuradas e muitas vezes até os próprios soldados não tinham uma percepção clara daquilo que se estava a desenrolar da guerra de uma forma mais geral. Em Inglaterra, por exemplo, não eram permitidas fotografias que demonstrassem a realidade da guerra a não ser por fotógrafos oficiais com indicações muito precisas sobre o que poderiam fotografar. Os jornais eram fortemente censurados, para que as populações não se alarmassem com a realidade. Nenhuma guerra como esta havia sido disputada⁸³.

A propaganda tinha um papel importante, ou até mesmo fundamental para a exaltação do sentimento nacional e na mobilização do esforço de guerra, bem como a crítica da atuação dos inimigos. A própria capa de 4 de Outubro de 1914, do *Le Petit Journal* não hesita em qualificar o Kaiser Guilherme II como “O Imperador dos Vândalos”⁸⁴. Por outro lado, numa conversa privada com o editor do *Manchester Guardian*, o Primeiro-Ministro Britânico, em Dezembro de 1917 diz:

“Se o povo realmente conhecesse [a realidade da guerra] a guerra seria interrompida amanhã. Mas claro eles não devem - nem podem - saber. Os correspondentes não escrevem, e os censores não deixam passar a verdade.”⁸⁵

Com o decorrer da guerra a situação foi-se alterando, sendo que em 1916 as batalhas do *Somme* e de *Verdun* marcaram muito a opinião geral sobre a guerra devido à enorme quantidade de mortos. Não obstante, parece ficar claro que as populações nunca perceberam ao certo a realidade da guerra.

Desde logo, percebemos que com a ida de muitos militares para a guerra, a população feminina teve de os substituir nos respetivos postos de trabalho. Tinha-se a ideia de que a família não deveria ser um obstáculo para os militares partirem para o

⁸³ REDONDO, Gonzalo, *Historia Universal*, Tomo XII- *La Consolidacion de las Libertades*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra S. A., 1985, p. 438

⁸⁴ Ver <http://cent.ans.free.fr/pj1914/pj124104101914.htm> (Consultado a 9-III-2017)

⁸⁵ WALSH, Ben, *Modern World History*, 2ª edição, Londres, Hodder Murray, 2007, p. 73

exército. A procura de trabalho feminino aumentou de forma abrupta e, por isso, vão ser contratadas muitas senhoras para profissões destinadas sobretudo à população masculina, como por exemplo polícias, revisoras de transportes, condutoras, entre outras. Inclusivamente, nas Forças Armadas, algumas funções passam a ser desempenhadas pelas senhoras, como secretariado, cozinha, etc.⁸⁶

Durante a guerra, e tomando como exemplo a Inglaterra, entrou em vigor o *Defence of the Real Act*, que instituía várias medidas tendo em vista o envolvimento de todos para participar no esforço de guerra, aquilo a que comumente nos referimos como a *Home Front*, ou a guerra na retaguarda. Nestas medidas podemos por exemplo ver o racionamento de comida e o tabelamento dos preços de bens essenciais. Os pequenos empresários, podiam também participar neste esforço comprando certificados de guerra. Fica claro que cada cidadão tem um papel a desempenhar no esforço de guerra⁸⁷.

2.3. Primeira Guerra Mundial – de 1917 até ao fim da guerra

O ano de 1917 foi de grandes decisões, ainda que as mesmas não tenham produzido um efeito imediato. Desde o início da guerra que os ingleses estavam a bloquear os portos alemães para cortar os seus abastecimentos. Estima-se que os valores anuais do comércio alemão em 1914 eram 5,9 biliões de dólares e em 1917 de 0,8 biliões de dólares⁸⁸. As populações desde o início da guerra iam verificando um impacto da mesma, mas em 1917 os cortes dos abastecimentos já eram severos, havia uma subnutrição e uma carência de bens generalizadas.

O bloqueio continental teve também um enorme impacto na própria produção militar, pois o fornecimento de nitratos vinha de fora, sendo que estes eram essenciais não só para os fertilizantes agrícolas, mas também para os explosivos da indústria militar. No que respeita à guerra, houve várias ofensivas sobretudo por parte da

⁸⁶ ROBERTS, J. M., WESTAD, O. A., *The Penguin History of the World*, 6ª edição, Penguin Books, Londres, 2014, pp. 893 e segs.

⁸⁷ REDONDO, Gonzalo, *Historia Universal*, Tomo XII- *La Consolidacion de las Libertades*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra S. A., 1985, p. 438

⁸⁸ WALSH, Ben, *Modern World History*, 2ª edição, Londres, Hodder Murray, 2007, pp. 31 e 45

Inglaterra, do Canadá e da França, mas de 1916, nomeadamente das batalhas de *Verdun* e do *Somme* percebeu-se rapidamente que avançar pouco custava muitas mortes⁸⁹.

Em Fevereiro de 1917 os alemães vão tentar, à semelhança do que os ingleses estavam a fazer, cortar os abastecimentos ao inimigo. Por isso lançam uma campanha submarina para destruir todos os navios suspeitos de carregar mantimentos para os Aliados, incluindo navios de países neutrais. Com cada vez mais navios afundados e descobertas as conversações entre a Alemanha e o México para se aliarem contra os EUA, estes vão declarar guerra à Alemanha a 6 de Abril de 1917. Tal implica para efeito imediato um investimento de 4 biliões de dólares para preparar militarmente os EUA e 3 biliões de dólares em empréstimos para os seus aliados⁹⁰.

Simultaneamente, a 7 de Novembro vai-se dar a Revolução Bolchevique, liderada por Lenine, que levou a cabo uma campanha contra a guerra apelando mesmo à deserção de soldados. Este vai reconhecer a derrota da Rússia e começar as negociações de paz que se concretizam no Tratado de *Brest-Litovsk*⁹¹. Como isto, o exército alemão vai transferir centenas de milhares de soldados da frente de Leste para a frente Ocidental. Para agravar a situação para os Aliados, perante a Revolução Bolchevique, há uma emergência de conflitos e motins internos nos diversos países em guerra, das quais se destacam as greves nas fábricas de armamento em França. Por isso, com a saída da Rússia, as Potências Centrais ganham uma nova vitalidade⁹².

Em Março do mesmo ano os Britânicos conseguem cercar Bagdad e em Julho, Lawrence da Arábia consegue capturar o porto de Aqaba que foi muito importante estrategicamente. Em dezembro, as forças Britânicas avançaram do Sinai para a Palestina onde ocupam Jerusalém. No ano seguinte Lawrence teve um enorme sucesso

⁸⁹ DROZ, Bernard, ROWLEY, Anthony, *História do Século XX*, vol. I – *Declínios Europeus*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1988, pp. 36

⁹⁰ *Idem, ibidem*, pp. 38-39: Ver também HOBSBAWM, Eric, *A Era dos Extremos, História Breve do Século XX 1914-1991*, Lisboa, Editorial Presença, 1996, p. 38

⁹¹ Cf. NÉRÉ, Jacques, *História Universal, O Mundo Contemporâneo*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1977, p. 346

⁹² Bernard Droz, *op. cit.*, p. 42

num conjunto de operações militares contra os turcos, no qual se deu a última grande ofensiva na Palestina⁹³.

Em 1918, o último ano da Primeira Guerra Mundial, a situação dos alemães era desesperante, porque o bloqueio havia devastado a economia e a população (incluindo soldados) estava subnutrida. Acima de tudo, verificava-se que as tropas de 1918 já não eram as mesmas do início da guerra, sendo menos eficazes militarmente e estando pior preparadas⁹⁴. Em Março deste ano, o General *Luddendorff* com as tropas que estavam na Frente de Leste, vai levar a cabo uma última grande ofensiva na Frente Ocidental. O sucesso num primeiro momento foi tremendo e as tropas alemãs ficam a cerca de 65 km de Paris. Consequentemente, termina a guerra de trincheiras e passamos de novo a uma guerra de movimentos⁹⁵.

Contudo, as tropas americanas estavam a chegar em cada vez maior número, e entre Maio e Agosto, os alemães não conseguiam fazer mais nenhum avanço, não conseguiam recrutar mais soldados e não conseguiam “alimentar” a máquina de guerra.

A 8 de Agosto do mesmo ano começam os “Cem dias”, no qual os Aliados lançam uma contraofensiva ao longo de toda a Frente Ocidental em Setembro chegam à Linha de *Hiddenburg* (linha defensiva alemã). Era uma questão de tempo até à derrota alemã e, por isso, a 11 de Novembro de 1918 a Alemanha assina o Armistício, sendo precedida da Bulgária, da Turquia e do Império Austro-húngaro. Assim termina a Primeira Guerra Mundial⁹⁶.

2.4. A Sociedade das Nações

A Sociedade das Nações reuniu-se pela primeira vez a Janeiro de 1920, poucos dias após a entrada em vigor do Tratado de Versalhes. Para descrever os objetivos da SDN poderemos mencionar os seguintes:

1. Impedir agressões de qualquer nação

⁹³ ROBERTS, J. M., WESTAD, O. A., *The Penguin History of the World*, 6ª edição, Penguin Books, Londres, 2014, pp. 935 e segs.

⁹⁴ Cf. Gonzalo Redondo, *op. cit.*, p. 481

⁹⁵ Cf. Jacques Néré, *op. cit.*, pp. 350 e seguintes

⁹⁶ *Idem, ibidem*, p. 351

2. Promover as relações internacionais e a cooperação
3. Promover o desarmamento
4. Melhorar as condições de vida dos povos de todo o mundo⁹⁷

É importante percebermos que estes objetivos vêm no seguimento do que foi referido anteriormente – a guerra teve um enorme impacto mundial. Não só pela destruição maciça, as mortes ou os danos materiais causados pela guerra, mas a própria opinião pública ficou chocada com a capacidade do Homem e do progresso tecnológico para fazer o mal⁹⁸.

Os países membros permanentes na SDN eram a Inglaterra, França, Itália e Japão. Isto é importante para perceber que desde logo esta organização vai enfrentar problemas, pois cada um dos seus membros terá visões diferentes acerca da mesma. Por outro lado, temos três potências mundiais que não participam na SDN (a Rússia, os EUA e a Alemanha). Ainda em relação aos países que constituem esta organização é relevante mencionar que haveria um quinto membro permanente e outros membros não permanentes, cujo número se vai alterando ao longo dos anos⁹⁹.

Para compreender a SDN, é muito importante desde logo perceber os organismos que a compõem. Por isso, desde logo temos a Assembleia, que no fundo é o parlamento da organização, na qual todos os países participam e propunham as leis ao Conselho. Por sua vez, o Conselho tinha os membros permanentes e não permanentes que tinham o direito de veto. A sua principal função era aprovar ou ratificar as decisões da Assembleia. Havia ainda o Secretariado que, no fundo, era um organismo com uma função administrativa na SDN. Em acréscimo, o Tribunal Permanente de Justiça Internacional que tinha como principal função resolver as questões de disputas internacionais¹⁰⁰.

Mas foram ainda criadas organizações pela SDN a fim de promover o desenvolvimento geral do mundo: a Organização Internacional do Trabalho, para

⁹⁷ Cf. *Idem, ibidem*, p. 361

⁹⁸ HOBBSAWM, Eric, *A Era dos Extremos, História Breve do Século XX 1914-1991*, Lisboa, Editorial Presença, 1996, pp. 32-34

⁹⁹ Bernard Droz, *op. cit.*, p. 45

¹⁰⁰ Cf. Gonzalo Redondo, *op. cit.*, pp. 96-97

discutir e ajudar a criar melhores condições de trabalho; o Comité dos Refugiados, para ajudar os refugiados a voltarem aos seus países e lhes prestar apoio; a Comissão de Escravatura, com o fim de acabar com a escravatura no mundo; a Organização de Saúde, que seria um apoio a acabar com doenças perigosas; e por fim a Comissão de Protetorados, que serviria para acompanhar os Protetorados estabelecidos nas negociações de paz.

Por outro lado, é ainda importante reconhecer as fragilidades da SDN. Desde logo, temos a grande ausência dos EUA que era uma potência a todos os níveis depois da Primeira Guerra Mundial e, também da Alemanha e da Rússia. Depois, percebemos que muitos líderes britânicos não consideravam a SDN uma organização de grande relevância¹⁰¹. A França queria um exército próprio na SDN que pudesse operacionalizar todos os seus objetivos. Por fim, o sistema de voto e de veto traria uma grande dificuldade para que as decisões fossem tomadas quando os principais membros estivessem envolvidos¹⁰².

2.5. A Guerra Civil Espanhola

As eleições em Espanha de 16 de Fevereiro de 1936, depois do Presidente Niceto Alcalá-Zamora ter dissolvido as cortes, foi um acontecimento fundamental para o despoletar da Guerra Civil Espanhola. Isto porque vence a Frente Popular, formada por comunistas, anarquistas e socialistas sobretudo. Esta vitória permite que a Frente Popular tenha mais lugares no Parlamento e assim forme governo¹⁰³.

Fica a governar em Espanha Francisco Largo Caballero, que estava decidido a seguir o que se tinha feito na Rússia aquilo que os Bolcheviques fizeram em 1917. Com efeito, 1936 é o culminar de uma instabilidade política e social que a Espanha assistia desde o final do século XIX. Depois das eleições gera-se um clima de violência de ambos os lados, como podemos constatar pela seguinte citação:

¹⁰¹ CASANOVA, Julián, *Europa Contra Europa, 1914-1945*, Barcelona, Crítica, 2011, p. 27

¹⁰² Como exemplo desta ideia temos a Crise do Corfu (1923) que envolvia um membro permanente, a Itália

¹⁰³ REDONDO, Gonzalo, *Historia Universal*, Tomo XIII- *Las Libertades y las Democracias*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra S. A., 1985, p. 316

«O ataque à Igreja não foi um simples acontecimento conjuntural, mas sim um propósito deliberado de remodelar de uma maneira completamente distinta a guerra civil. Isto não significa que todos os católicos foram exemplares, nem que todos os seus adversários sabiam completamente o que estavam a fazer e mantiveram uma constante unidade de ação.»¹⁰⁴

A perseguição aos opositores vai culminar com o assassinato de José Calvo Sotelo em Julho de 1936, líder da direita, que havia denunciado a violência em Espanha. A perseguição culmina com milhares de atentados de grave carácter social. Por isso, podemos sintetizar as causas da Guerra Civil Espanhola com a instabilidade política que é reforçada pelas eleições de 1936. Assistimos também a uma Espanha que passava uma crise financeira agravada pela crise de 1929.

Com isto, em Espanha vamos ter dois blocos que vão entrar em guerra: A Frente Popular, que recolhia apoios sobretudo de comunistas, socialistas e anarquistas – dominava sobretudo as 3 principais cidades de Espanha (Madrid, Barcelona e Valência); e os Nacionalistas, que eram apoiados sobretudo pela aristocracia, a população rural, os monárquicos e a Igreja¹⁰⁵.

Internacionalmente, a Frente Popular vai ter o apoio da URSS, com o Komintern que vai apoiar com somas exorbitantes de dinheiro, além de soldados e abastecimentos. Em acréscimo, já vimos também que vão ser apoiados pelas Brigadas Internacionais, um conjunto de voluntários de todo o mundo.

Por outro lado, os Nacionalistas vão beneficiar do apoio da Itália, que tem como principal motivo ganhar a preponderância no Mediterrâneo, como defende Néré. A Alemanha também vai apoiar para assim confirmar a sua aliança com a Itália e ganhar um novo aliado, a Espanha. Néré acrescenta que “efetivamente, no dia 1 de Novembro de 1936, Mussolini proclama a existência de um eixo Roma-Berlim”¹⁰⁶.

¹⁰⁴ *Idem, ibidem*, p. 317

¹⁰⁵ *Idem, ibidem*, p. 326

¹⁰⁶ Cf. Jacques Néré, *op. cit.*, p. 453

É também interessante ver a posição da Inglaterra que se vai abster de participar no conflito, com o desejo de serenar os ditadores, e porque tinha uma profunda desconfiança da URSS. A França por seu lado acabara de lançar um vasto de rearmamento com Leon Blum e vivia um período de recuperação ainda difícil, por isso não tinha qualquer intenção de intervir¹⁰⁷. Temia ficar rodeado de ditadores com a aliança entre Alemanha, Espanha (caso Franco vencesse) e a Itália. Por isso vai propor um vasto programa internacional de não-intervenção em Espanha. Jacques Néré refere que “essa política fracassou: A Itália e a Alemanha violaram, cada vez mais abertamente, os seus compromissos de não-intervenção e a URSS imitou-as”¹⁰⁸. Isto permite ligar com o ponto seguinte, que é identificar a posição portuguesa face ao conflito espanhol.

Salazar vai aderir à proposta da França e oficialmente não vai ter qualquer interferência em Espanha. No entanto discretamente ajudou Franco, permitindo o envio de um conjunto de voluntários para apoiar o seu lado, os “Viriatos”, bem como a passagem de mantimentos para suportar as suas forças por solo português, entre outros¹⁰⁹.

A Guerra Civil Espanhola vai ser iniciada por uma revolta militar numa guarnição militar espanhola em Marrocos liderada pelo General Franco, em Julho de 1936. O apoio aéreo da Itália e da Alemanha foram cruciais para este poder transportar as suas tropas para Espanha continental, isto porque a Marinha se mantinha leal às forças governamentais. Em Outubro de 1937, as tropas Nacionalistas unem-se em Badajoz, ligando as forças do Norte e do Sul de Espanha. A Frente Popular concentra as suas forças, portanto nas 3 principais cidades, já referidas antes¹¹⁰.

A guerra que ficou marcada por uma extrema violência de parte a parte, viria a alongar-se até 1939, quando em Janeiro, Barcelona é conquistada pelos Nacionalistas,

¹⁰⁷ CASANOVA, Julián, *Europa Contra Europa, 1914-1945*, Barcelona, Crítica, 2011, pp. 122-123

¹⁰⁸ Jacques Néré, *op. cit.*, p. 453

¹⁰⁹ REDONDO, Gonzalo, *Historia Universal*, Tomo XIII- *Las Libertades y las Democracias*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra S. A., 1985, p. 329

¹¹⁰ *Idem, ibidem*, pp. 330-331

seguindo-se Madrid e Valência em Março, sendo que em Abril de 1939 termina por fim a Guerra Civil Espanhola¹¹¹..

2.6. A Segunda Guerra Mundial (1939-1941)

A 1 de Setembro de 1939, o exército alemão invade a fronteira polaca, e este acontecimento vai despoletar o início da Segunda Guerra Mundial¹¹². Desde logo é importante descrever as táticas alemãs utilizadas para compreender a invasão rápida que aconteceu, de tal forma que a 18 de Setembro o exército alemão e soviético se encontram na Polónia, e a 6 de Outubro termina a resistência polaca. Aqui temos 2 grandes questões a explorar: Porque é que os exércitos se encontram? Porque é que foi tão rápida a invasão?

Para responder à primeira questão temos de recuar até ao Pacto Germano-Soviético, na qual ficou alinhavada uma divisão da Polónia por parte de ambos os países. Em acréscimo, a URSS anexa ao seu território a Estónia, a Letónia e a Lituânia, bem como uma parte da Finlândia. A Alemanha por seu lado vai mais tarde anexar a Dinamarca e a Noruega¹¹³.

Em relação à segunda questão, tem a ver com as táticas alemãs essencialmente. Sabemos que a Polónia foi um estado recriado depois da Primeira Guerra Mundial com o objetivo de “vigiar” tanto a Alemanha e a URSS, mas que teve sempre grandes dificuldades. Mas sobretudo é importante ver que os alemães puseram em prática a Blitzkrieg, ou a “Guerra-Relâmpago”¹¹⁴. É uma tática de choque dos adversários. O grande objetivo era paralisar o inimigo através do uso da melhor tecnologia militar. E era uma estratégia combinada de aviação primeiro, depois tanques e veículos motorizados e por fim a infantaria.

Para o Blitzkrieg funcionar eram necessárias duas coisas essenciais: uma tecnologia militar superior aos adversários e uma grande capacidade de mobilização de

¹¹¹ Jacques Néré, *op. cit.*, p. 453

¹¹² ROBERTS, J. M., WESTAD, O. A., *The Penguin History of the World*, 6ª edição, Penguin Books, Londres, 2014, p. 955

¹¹³ Cf. *Idem, ibidem*, p. 957

¹¹⁴ Eric Hobsbawm, *op. cit.*, p. 35

todas as Forças Armadas. Enquanto Hitler teve isto, foi imbatível, e percebia perfeitamente que tal era o melhor para a Alemanha, primeiro porque a maioria da população alemã, como refere Bem Walsh¹¹⁵, não partilhava do entusiasmo de Hitler para a guerra. Depois, porque a Alemanha não conseguia suportar campanhas de longa duração, sobretudo pela falta de petróleo, e outros bens como a borracha e o cobre.

Voltando à invasão polaca em si, podemos desde logo avaliar as consequências da invasão na vida dos polacos tomando como exemplo o Massacre de Katyn. Na sequência da invasão, por ordem direta de Estaline são executados na floresta de Katyn cerca de 22 mil polacos pertencentes às elites do país, desde políticos a chefes militar ou intelectuais e autoridades religiosas¹¹⁶.

A invasão polaca permite-nos ligar com o ponto seguinte. Ora, aquando da invasão, a Inglaterra e a França declararam guerra à Alemanha. Hitler estava convencido de que isso não iria acontecer. De qualquer das formas, certo é que não enviaram qualquer tipo de apoio tal como haviam dito para defender a Polónia. Ou seja, oficialmente estavam em guerra, mas militarmente não havia nada em concreto, apenas pequenos conflitos e uma massiva propaganda de cada lado contra o outro. Este período ficou conhecido como a “Guerra Falsa”, que vai terminar em Maio de 1940 quando Hitler vai avançar para o Ocidente¹¹⁷.

Durante o período entre guerras a França tinha construído a Linha Maginot na fronteira da mesma com a Alemanha. Pensava-se que a Alemanha nunca a conseguiria atravessar, e de facto nem tentou. Chefiados pelo General von Kleist, os alemães vão entrar pela floresta das Ardenas para invadir a França¹¹⁸. Nunca se pensou que tanques conseguissem passar pela Floresta das Ardenas, mas conseguiram e mais uma vez o Blitzkrieg revelou-se demasiado eficaz, a ponto que no final de Maio as forças Aliadas enfrentavam uma derrota total, e entre 26 de Maio e 4 de Junho dá-se a grande evacuação em Dunquerque.

¹¹⁵ WALSH, Ben, *Modern World History*, 2ª edição, Londres, Hodder Murray, 2007, p. 279

¹¹⁶ Cf. Gonzalo Redondo, *op. cit.*, p. 365

¹¹⁷ Jacques Néré, *op. cit.*, p. 457

¹¹⁸ Cf. J. Roberts, *op. cit.*, p. 957

Por esta altura a França já havia perdido cerca de 40 % do seu exército e a derrota da França passa a ser uma questão de tempo. Ainda assim, de Londres, o General de Gaulle, líder da resistência francesa tem um discurso extraordinário. Mas a resistência nunca conseguiria sustentar um país e, por isso, a 22 de Junho de 1940 a França assina o armistício com a Alemanha e Hitler marcha sobre Paris triunfalmente. A França seria dividida em duas partes, a zona livre com capital em Vichy governada pelo General Pétain, que estaria em cooperação com a Alemanha e o resto seria a zona ocupada pelos alemães¹¹⁹.

Consumada a derrota da França, a Alemanha vai-se virar totalmente para a Inglaterra. Desde logo é importante perceber que Hitler nunca viu a Inglaterra como um inimigo, mas sim como um potencial aliado. Contudo, o Primeiro Ministro Winston Churchill deixou claro que não iria negociar qualquer tipo de acordo a Alemanha, mas sim combater, até ao limite das suas forças, o inimigo. E aqui é muito interessante ver o discurso de Churchill na Câmara dos Comuns a 13 de Maio de 1940.

Por isso, a 1 de Julho de 1940 a Alemanha vai levar a cabo a Operação *Sealion*, e dá início à Batalha de Inglaterra. Ao contrário de todas as outras invasões, a Alemanha não poderia usar a Blitzkrieg. Era necessário então uma invasão aérea à Inglaterra, pois a Marinha inglesa era muito superior à alemã¹²⁰. Ora, a RAF contava com o Spitfire e o Hurricane, entre outros aviões. A Luftwaffe tinha como principal caça o Messerschmitt 109 e o bombardeiro *Heinkel* III. Como podemos ver na seguinte tabela, os ingleses levaram a melhor esta primeira fase da Batalha de Inglaterra:

¹¹⁹ Gonzalo Redondo, *op. cit.*, p. 369

¹²⁰ Jacques Néré, *op. cit.*, p. 459

O ensino da História através do cartoon:
Uma proposta didática no contexto do Colégio de S. Tomás de Aquino

Aviões Destruídos 1940	Inglaterra	Alemanha
1-15 Jul	51	108
16-31 Jul	69	117
1-15 Ago	156	259
16-31 Ago	249	332
1-15 Set	268	323
16-30 Set	133	213
1-15 Out	100	147
16-31 Out	90	161
TOTAL	1116	1660

Tabela 1 - Aviões destruídos alemães e britânicos entre Julho e Outubro de 1940

É também importante perceber que a Batalha de Inglaterra não foi apenas uma batalha de curta duração, mas sim algo que marcou o Verão de 1940, e não terminou aí. Em Setembro a Luftwaffe muda a sua tática e em vez de atacar a RAF, vai iniciar a Blitz, e com isso os ingleses passam a ser bombardeados de forma sistemática durante os 8 meses seguintes. Este tipo de guerra teve um enorme impacto em Inglaterra pois obrigou muitos civis a saírem das cidades, e dentro das mesmas a procurar abrigos, e podemos ver como o metro de Londres à noite enchia de pessoas, tendo-se mesmo observado aulas num abrigo do metro¹²¹. Em Agosto de 1941, percebia-se que a Batalha de Inglaterra havia sido falhada por Hitler e por isso no dia 19, Churchill tem o famoso discurso no qual elogia os pilotos da RAF referindo que nunca tão poucos haviam ganho tanto. A grande questão, com o final da Batalha de Inglaterra é perceber se esse foi ou não um ponto de viragem na guerra¹²².

Observando agora a mesma guerra, mas num espaço diferente, agora o Mediterrâneo e África, vemos que depois de assinado o Armistício com a França, Mussolini vai finalmente ambicionar à ampliação do seu território, e a 4 de Agosto de 1940 invade a Somália Britânica. Mais tarde, a 13 de Setembro, os italianos vão lançar uma ofensiva contra o Egipto, cujo resultado inicial foi muito bom, mas foi travado pela

¹²¹ Cf. Ver Anexo XII - A apresentação da 6ª e 7ª aula, diapositivos 20 e 21

¹²² ROBERTS, J. M., WESTAD, O. A., *The Penguin History of the World*, 6ª edição, Penguin Books, Londres, 2014, pp. 957-959

difficuldade na chegada de abastecimentos. O grande objetivo de Mussolini era dominar o Mediterrâneo, nomeadamente a sua entrada pelo Canal do Suez¹²³.

Mas em Outubro de 1940 houve uma contrapartida para a diplomacia nazi, pois Franco não vai apoiar a pretensão de Hitler neste sentido: a conquista de Gibraltar e o consequente controlo das entradas do Mediterrâneo. Perante esta recusa, Hitler abandona esta ideia, e cinco dias depois Mussolini sem aviso prévio vai tentar invadir a Grécia. Se no Egipto os abastecimentos chegavam com dificuldades, com duas frentes de guerra, a Itália estaria condenada ao fracasso, e por isso falha a invasão grega¹²⁴.

Perante isto, os ingleses vão responder com uma invasão à Líbia repelindo a ocupação italiana no Egipto, operação essa que teve um sucesso tremendo. Em resposta, Hitler envia o General Erwin Rommel com uma força militar, o *Afrika Korps*, que teve um sucesso enorme nas suas campanhas, nomeadamente em Março de 1941 quando consegue fazer recuar as forças britânicas para o Egipto, e no final de Abril quando ocupa já uma boa parte do Egipto. No entanto, este teve de ser parado porque há 2 focos de guerra, nos quais o Reich tem de concentrar as suas forças, os Balcãs e a URSS.

2.7. A Frente de Leste (1939-1942)

Falhada a invasão à Inglaterra, Hitler vai-se virar para o seu grande inimigo, Estaline e a URSS, rompendo assim o Pacto *Ribbentrop-Molotov*, em Junho de 1941. É o início da Operação Barba Ruiva, considerada a maior e mais feroz campanha militar da História. Usando a Blitzkrieg, a Alemanha vai ter um enorme sucesso nos 3 primeiros meses de campanha: no Sul, os alemães conseguiram controlar a Ucrânia e chegaram perto da Crimeia; no centro, o avanço é rápido e quase chegam a Moscovo, sendo que aqui Estaline considera seriamente a sua rendição, como refere Ben Walsh; no Norte os alemães cercam a segunda maior cidade soviética, Leninegrado¹²⁵.

Em acréscimo, nestes três primeiros meses, os alemães destroem todos os tanques e Força Aérea Soviética. Em Junho, cerca de 16 milhões de pessoas já haviam

¹²³ Jacques Néré, *op. cit.*, p. 460

¹²⁴ REDONDO, Gonzalo, *Historia Universal*, Tomo XIII- *Las Libertades y las Democracias*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra S. A., 1985, pp. 371-374

¹²⁵ Jacques Néré, *op. cit.*, p. 463

abandonado as suas casas recorrendo à estratégia da “terra devastada”¹²⁶. Mas o Outono e a época das chuvas viriam a abrandar este avanço, porque as chuvas impediam uma rápida mobilização de meios militares, e o Inverno rigoroso viria a travar o mesmo.

O cerco de Leninegrado, durou quase 900 dias, e foi um dos episódios mais heroicos da guerra. A fome atingiu toda a população, o frio era notável, e de ambos os lados morrem civis e soldados pelas condições acima referidas. Alguns historiadores defendem mesmo que Leninegrado foi um ponto de viragem na guerra, porque foi um travão ao avanço alemão.

Durante o Inverno de 1941, Estaline vai estabelecer uma série de medidas para reorganizar o Exército Vermelho, e evocou o esforço de todos para defender a “Mãe Rússia”. A economia da URSS foi toda remodelada para responder às necessidades da guerra, e todos os civis tinham de participar no esforço de guerra¹²⁷.

Quando o solo ficou suficientemente firme para aguentar os pesados equipamentos militares, Hitler recomeça a ofensiva na URSS. Vai investir agora na conquista de Estalinegrado, que lhe permitia chegar aos abastecimentos de petróleo da URSS. É muito importante a batalha de Estalinegrado, do ponto de vista estratégico. Em Novembro de 1941, os alemães já detinham cerca de 90% da cidade, quando os soviéticos lançam uma contraofensiva que foi muito eficaz. A Força Aérea Soviética, já recomposta começa a cortar os abastecimentos alemães e em Janeiro de 1943 o comandante alemão Paulos assina a rendição com mais 300 mil soldados¹²⁸.

3. Teorias de Aprendizagem

Tendo em conta que o presente relatório se refere a uma prática de ensino, consideramos ser importante expor nesta parte o modelo que seguimos. Desde logo

¹²⁶ *Idem, ibidem*, p. 466

¹²⁷ REDONDO, Gonzalo, *Historia Universal*, Tomo XIII- *Las Libertades y las Democracias*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra S. A., 1985, p. 391 e segs.

¹²⁸ ROBERTS, J. M., WESTAD, O. A., *The Penguin History of the World*, 6ª edição, Penguin Books, Londres, 2014, p. 961

ficou bastante claro ao longo do nosso percurso académico que o professor deve dominar as teorias de aprendizagem. Neste sentido, é importante referir desde já que não é adequado fazer aqui uma descrição e uma reflexão de todas, mas sim a que marcou o nosso percurso, nomeadamente as Teorias Psicocognitivas e as Teorias Sociocognitivas, e aqui emergem desde logo Jean Piaget e Bandura, não podendo deixar de lado Giordan, Bachelard ou Rotter.

Para termos uma visão mais ampla das teorias de aprendizagem bem como as suas relações, e da teoria psicocognitiva e sociocognitiva, apresentamos o seguinte mapa conceptual das mesmas:

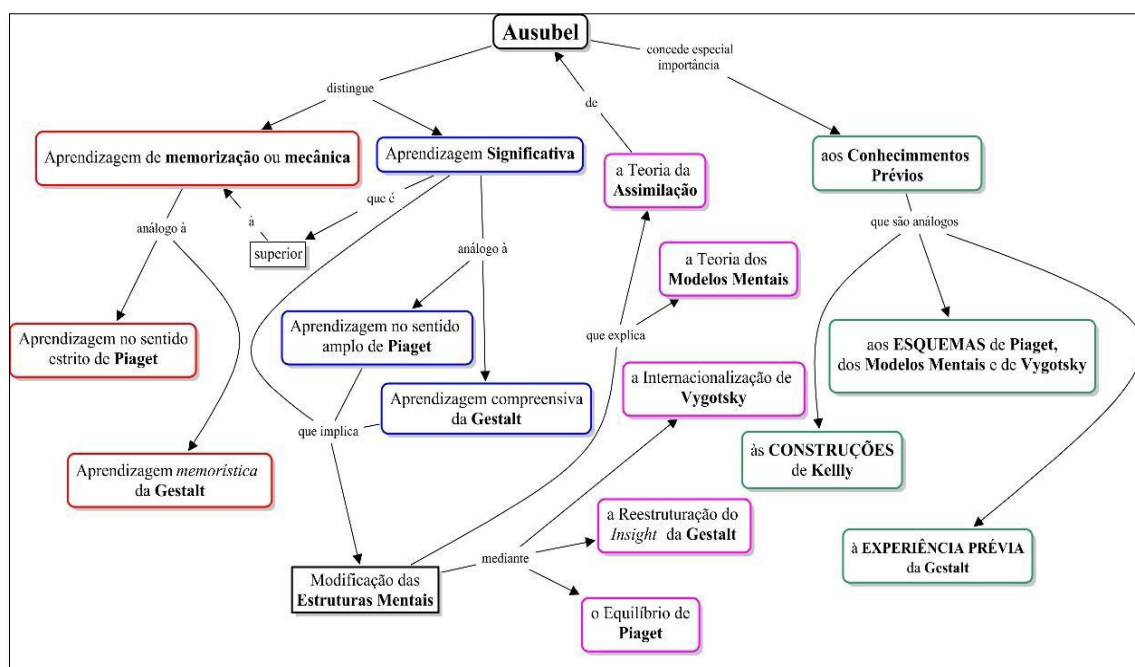


Figura 1 - Mapa conceptual das Teorias de Aprendizagem¹²⁹

Para entendermos as teorias psicocognitivas devemos desde logo pensar no desenvolvimento dos processos cognitivos da criança¹³⁰. A cognição é o ato de

¹²⁹ TERENO, António Vitorino Simões, *O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Século XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências: Uma proposta didáctica*, Relatório de Ensino de Prática Supervisionada – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade de Lisboa, 2013, p. 15

¹³⁰ ROMEIRAS, António Maria de Sousa de Macedo Malta, *O Ensino da História no Colégio de São Tomás: “O Despotismo Iluminado”*, Relatório de Ensino de Prática Supervisionada – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade de Lisboa, 2015, pp. 3-4

conhecer, mas aqui mais do que ato, estamos a pensar na questão do processo. E aqui surge o termo metacognição, pensando no raciocínio do indivíduo e, assim, a resolução de problemas¹³¹ na construção do conhecimento.

Por outro as Teorias Sociocognitivas incidem mais sobre a influência do meio na produção ou construção do conhecimento. Referimo-nos, por exemplo, ao meio social onde o jovem vive, também a sua cultura e o próprio ambiente, entre outras realidades que marcam a sua vida. E o meio engloba em grande parte as relações sociais e a própria relação com a sociedade. Neste aspeto, Yves Bertrand defende que de algum modo as teorias sociocognitivas contrapõem-se ao cognitivismo, por estar mais atentas à natureza da aquisição de conhecimento¹³².

Ao longo do nosso percurso académico, fomos identificando sobretudo com Piaget, e sobre ele nos debruçaremos mais a fundo através do seguinte gráfico:

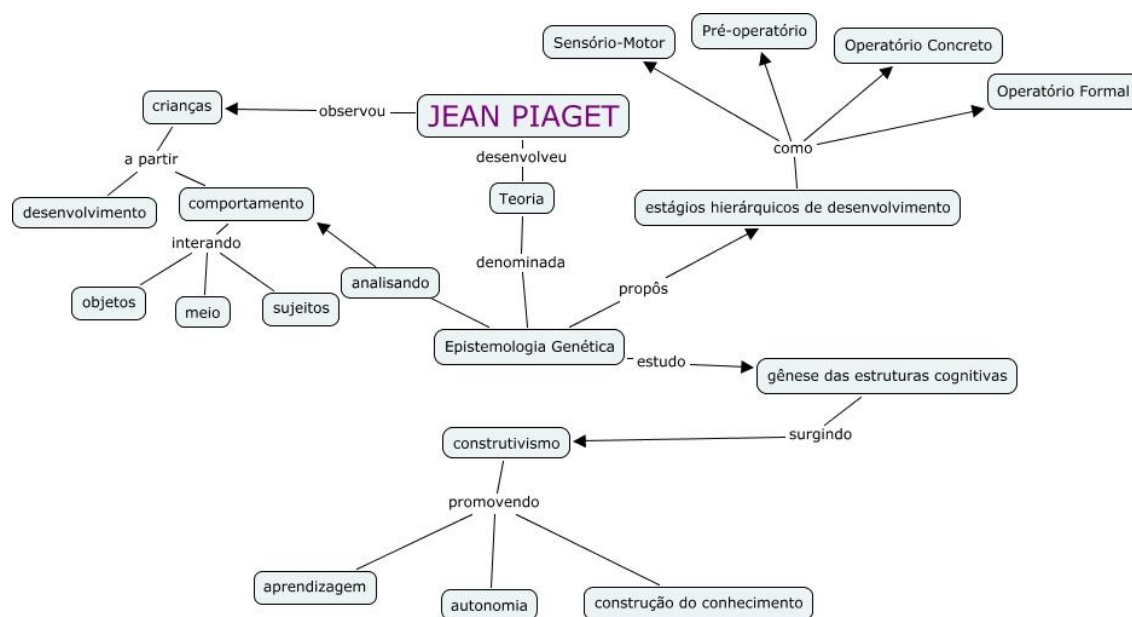


Figura 2 - Jean Piaget e o construtivismo¹³³

Ora neste gráfico podemos ver vários aspetos do trabalho científico de Piaget, mas sobretudo vamos deter-nos na parte do construtivismo, que é aquela que tem maior

¹³¹ Cf. BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, 2ª edição, Lisboa, Instituto Piaget, 2001, p. 16

¹³² *Idem, ibidem*, p. 20

¹³³ <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1HX8VKM3R-2B6V4G0-5H/Jean%20Piaget.cmap> (Consultado a 17-III-2017)

relevância para o nosso relatório. Desde logo são-nos apresentados três elementos fundamentais para compreender o construtivismo: a aprendizagem, a autonomia e a construção do conhecimento.

Para explicar estes 3 elementos parece ser mais fácil perceber qual a finalidade da escola segundo o construtivismo, que no fundo é o desenvolvimento de capacidades para a compreensão da realidade ou para a resolução de problemas. Desta forma, o ensino é concebido como um meio para a compreensão da realidade, ou seja, a educação deve ter como fim o enriquecimento intelectual dos jovens, que conhecendo a realidade, vão progressivamente conhecer-se melhor a si próprios e o mundo que os rodeia. É interessante desde logo reparar que no Projeto Educativo do Colégio de São Tomás esta ideia fica muito clara quando refere “que o trabalho da razão resulta do encontro entre a pessoa e a realidade”¹³⁴. O próprio Monsenhor Giussani vai neste sentido ao referir que a realidade condiciona e domina a pedagogia, desde as suas origens até ao seu fim¹³⁵.

Seguindo o mesmo raciocínio acerca do construtivismo, percebemos que a aprendizagem nesta corrente é concebida de forma interativa e, por isso, integrada num meio social, num grupo. Assim é porque lhe está subjacente a capacidade de resolver problemas. Assim, um dos valores intrínsecos à conceção construtivista é a capacidade de cooperação. Neste campo, foi curioso verificar como nas aulas lecionadas os alunos cooperavam para chegar à solução quando se deparavam com uma dificuldade. Por exemplo, esta ideia ficou muito clara na análise solicitada aos alunos em aula para perceberem as mudanças no cartoon apresentado *The Brown's Family Four War Christmases*¹³⁶, em que os alunos fizeram uma análise conjunta do documento, a fim de compreenderem a sua mensagem.

E, na sequência deste raciocínio, no construtivismo, o pensamento crítico é muito valorizado bem como a autonomia na construção do conhecimento, que vai ao encontro da ideia referida anteriormente, pois os alunos exploram livremente o cartoon apresentado, tendo como ferramenta o seu espírito crítico. Aliás, o próprio cartoon

¹³⁴ Cf. Ver Anexo XXII - “Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino”, p. 5

¹³⁵ Cf. Luigi Giussani, *op. cit.*, p. 66

¹³⁶ Cf. Ver Anexo V - “A apresentação da 2ª e 3ª aula”; Ver também BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, 2ª edição, Lisboa, Instituto Piaget, 2001, p. 70

provoca esta exploração crítica do documento desde logo com o título e depois com todas as mensagens que transmite¹³⁷.

Na perspetiva construtivista, que é uma alternativa ao modelo objetivista, o conhecimento não é um objeto, mas sim algo pessoal do aluno, que é construído através da experiência¹³⁸. Por isso, a visão tradicional sobre o conhecimento afirma que existem “verdades” e uma realidade objetiva a que os seres humanos têm acesso e podem aprender através dos métodos tradicionais. A perspetiva construtivista defende que a aprendizagem é uma atividade cultural e social, que o conhecimento é algo pessoal e que os alunos constroem significados através da interação com os outros. É interessante este ponto porque precisamente no Projeto Educativo do Colégio São Tomás se reforça esta ideia através da experiência, da confrontação com a realidade¹³⁹.

Na corrente construtivista, o professor deve ser um mediador entre a aprendizagem do aluno com a realidade¹⁴⁰. E, por isso, no processo de ensino-aprendizagem, o educador deve-se centrar no aluno quando planifica não só os conteúdos, mas também as estratégias¹⁴¹ e os objetivos.

Por fim, conclui-se que com a corrente construtivista o aluno e o grupo onde está inserido ocupam uma posição muito importante no processo de ensino. No entanto, é importante ainda delinear algumas limitações do construtivismo. Neste sentido, Nuno Crato refere:

«O construtivismo radical vai epistemologicamente mais longe do que o construtivismo pedagógico ingénuo: defende que todo o conhecimento, mesmo o científico, é uma construção social essencialmente arbitrária, pelo que menospreza as referências

¹³⁷ Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 87

¹³⁸ ARENDS, Richard, Aprender a Ensinar, As bases científicas da arte de ensinar, 7ª edição, [s. l.], Editora McGraw-Hill, Junho de 2008, pp. 11-12

¹³⁹ Ver Anexo XXII - “Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino”, p. 5

¹⁴⁰ Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 72

¹⁴¹ E adjacente às estratégias, os recursos didáticos, tal como defende Miguel Monteiro ao referir-se aos meios audiovisuais, in MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Didáctica da História, Teorização e Prática – algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 183

científicas e académicas, concluindo que o ponto de chegada é pouco importante.»¹⁴²

Este ponto é importante para compreendermos que há uma grande diferença quando o professor dá um enquadramento científico ao aluno, ainda que esse enquadramento seja mais genérico, do que um professor que não o dá e deixa o aluno partir à descoberta sem qualquer base de conhecimentos. Por isso referimos anteriormente que o professor é mediador, ou seja, deve enquadrar o aluno e conduzi-lo a um ponto de chegada no conhecimento de determinado tema, que é a realidade ou a verdade. O professor não pode de todo é radicalizar o construtivismo a ponto de deixar o aluno ao seu livre arbítrio, não dando qualquer enquadramento¹⁴³. Em primeiro lugar porque o aluno não teria um ponto de partida para a construção do conhecimento, que é desde uma grande dificuldade para o aluno e, por outro lado, não teria um ponto de chegada, que é perigoso na medida em que o aluno pode criar uma conceção da realidade que não é verdadeira.

3.1. A motivação e a aprendizagem

No artigo de Carol Dweck, intitulado “*Motivational Processes Affecting Learning*”, temos uma abordagem muito clara daquilo que são os padrões de motivação dos alunos, relacionando-os com a visão de inteligência dos mesmos e os consequentes objetivos. Assim, como ideia introdutória, é referido que os processos motivacionais influenciam a aquisição, a transmissão e o uso de conhecimento¹⁴⁴.

Deste modo, Dweck, propõe um processo motivacional baseado em pesquisas suas, nas quais demonstra que os objetivos particulares das crianças nas tarefas cognitivas formam reações de sucesso e insucesso na qualidade do seu desempenho cognitivo. Assim, o foco é perceber como os processos motivacionais afetam o sucesso nas capacidades cognitivas, sendo que mais fatores do que a simples capacidade ou

¹⁴² CRATO, Nuno, O “Eduquês” em Discurso Directo, Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista, 7ª edição, Lisboa, Editora Gradiva, 2006, p. 91

¹⁴³ Cf. MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Didáctica da História, Teorização e Prática – algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 184

¹⁴⁴ DWECK, Carol S., *Motivational Processes Affecting Learning*, in *American Psychologist*, vol. 41, nº 10, Washington, American Psychologist Association, 1986, p. 1040

qualidade pessoal influenciam o desenvolvimento das capacidades dos jovens, e por isso não nos focamos tanto nas capacidades cognitivas, mas sim nos fatores psicológicos. Ao longo deste período de lecionação, esta ideia esteve muito presente na medida em que tentámos sempre que os alunos se sentissem motivados independentemente do seu juízo próprio das capacidades ou incapacidades para a disciplina de História.

Os mediadores cognitivos, a decisão do aluno, são os que fazem com que o aluno tenha mais ou menos empenho na realização da tarefa. Portanto, o foco do processo motivacional, não está somente nos objetivos, mas sim na tomada de decisão do aluno quando avalia o objetivo. Para clarificar esta ideia, tomemos como exemplo uma tarefa que dirigimos a uma aluna neste período de lecionação, que era analisar um documento histórico: o foco motivacional não estava na recompensa por analisar melhor ou pior o documento, mas sim na sua decisão de pôr o máximo empenho na análise, independentemente do seu sucesso ou insucesso.

Um dos aspetos que Dweck sublinha é a importância de outros fatores para além das capacidades, como foi referido, e do processo motivacional dos alunos. Emerge assim a ideia de estados afetivos internos e contingências externas do aluno que vão influenciar a sua motivação para a tarefa. A título de exemplo, é muito difícil motivar um aluno para uma tarefa na primeira aula do dia, quando este não dormiu bem. Por outro lado, os estados afetivos do aluno são importantíssimos, por exemplo, é difícil motivar um aluno para uma tarefa quando este tem problemas familiares¹⁴⁵.

Numa abordagem sociocognitiva podemos:

1. Caracterizar padrões adaptados e não adaptados
2. Explicá-los em processos subjacentes
3. E, por isso, providenciar uma base conceptual para intervenção e prática

Sendo que a motivação se baseia em atividades orientadas por objetivos, alcançar a motivação envolve sempre uma reflexão desses mesmos objetivos por parte dos alunos. De uma forma geral, aparenta haver 2 classes de objetivos por parte dos

¹⁴⁵ António Romeiras, *op. cit.*, pp. 16-18

alunos¹⁴⁶. Em primeiro lugar, temos os alunos cujos objetivos são dominados pela aprendizagem: os alunos tentam aumentar as suas competências, qualidades ou conhecimentos através da aprendizagem. Em segundo lugar, temos os alunos com objetivos de desempenho, em que tentam ganhar um julgamento favorável da sua competência ou evitar demonstrar falta de competência¹⁴⁷. Durante este período de prática de ensino percebemos a existência de ambos na turma que lecionámos.

Consequentemente, podemos definir padrões de motivação adaptáveis, que são aqueles que promovem o alcance de objetivos pessoais dos alunos. As crianças inseridas nestes padrões apresentam uma tentativa muito clara de alcançar a mestria nas tarefas. Curiosamente estes estudantes disfrutam das tarefas difíceis, porque as motivam para alcançar ou aumentar a mestria:

Table 1 Achievement Goals and Achievement Behavior			
Theory of intelligence	Goal orientation	Confidence in present ability	Behavior pattern
Entity theory (Intelligence is fixed)	→ Performance goal (Goal is to gain positive judgments/avoid negative judgments of competence)	If high → Mastery-oriented but Seek challenge High persistence If low → Helpless Avoid challenge Low persistence	
Incremental theory (Intelligence is malleable)	→ Learning goal (Goal is to increase competence)	If high → Mastery-oriented or Seek challenge (that fosters learning) low High persistence	

Tabela 2- Achievement Goals and Achievement behavior¹⁴⁸

Na tabela que se apresenta chegamos às 2 visões que um jovem estudante normalmente tem da sua inteligência. A primeira, que no fundo é a visão da inteligência como algo estável, como um objeto que pode ser alcançado e, por isso, a inteligência é fixa¹⁴⁹. A segunda visão da inteligência corresponde a uma visão da inteligência dinâmica, ou seja, que pode vir a ser potenciada. Por outro lado, o estudante que tem

¹⁴⁶ Sobre isto ver HULL, C., *Principles of Behaviour*, Nova Iorque, Appleton Century Crofts, 1943; BECK, R. C., *Motivation: Theories and principles*, Nova Jersey, Prentice Hall, 1983;

¹⁴⁷ DIENER, C. I., DWECK, C., An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure, in *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 36, Washington, American Psychologist Association, 1978, pp. 451 e seguintes

¹⁴⁸ DWECK, Carol S., *Motivational Processes Affecting Learning*, in *American Psychologist*, vol. 41, nº 10, Washington, American Psychologist Association, 1986, p. 1041

¹⁴⁹ ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., *Pygmalion in the classroom*, Nova Iorque, Rinehart Winston, 1968, pp. 76 e seguintes

uma visão da sua inteligência como algo dinâmico aparenta objetivos muito distintos. Desde logo são orientados para um incremento de competência, por isso, todas as tarefas são vistas como algo que lhe aumenta a sua competência, as suas capacidades ou o seu conhecimento¹⁵⁰.

Na prática de ensino supervisionada respeitante a este relatório, como está subjacente ao título, pudemos perceber estas 2 visões nas primeiras aulas quando os alunos se deparavam com um recurso didático com o qual não estavam familiarizados – o cartoon - em que os primeiros não demonstraram grande entusiasmo, ao contrário dos segundos. O foco motivacional deste período de aula foi fazer perceber aos alunos que a inteligência é algo dinâmico e que o esforço realizado nas aulas perante esta tarefa seria compensado com o aumento da capacidade para a realizar.

Em acréscimo, há um ponto em que se concretiza esta diferença entre alunos com estas duas visões da sua própria inteligência, que é a escolha de objetivos e tarefa. Desde logo as tarefas mais desafiantes são aquelas que mais utilizam e aumentam as habilidades de cada indivíduo. Por isso, um aluno cujos objetivos sejam orientados para o desempenho, escolhem tarefas fáceis ou tarefas nas quais já têm alguma habilidade, de acordo com estudos recentes como refere Carol Dweck¹⁵¹.

No que respeita ao impacto nos estudantes da realização de uma tarefa, há também uma diferença entre estas 2 visões que estamos a analisar. Numa criança com o objetivo da aprendizagem, o facto de haver insucesso, constitui por si uma motivação para fazer um esforço maior e para adaptar as suas estratégias para alcançar esse mesmo sucesso. Por outro lado, um estudante cujos objetivos são orientados pelo desempenho é uma base de confiança que sustém o seu trabalho, que advém do sucesso apenas, e esta é a grande diferença. Aliás, tendo sucesso não é garantido que esta motivação se mantenha, porque o estudante pode atribuir o sucesso à facilidade da tarefa e não à sua capacidade¹⁵².

¹⁵⁰ DWECK, Carol S., *Motivational Processes Affecting Learning*, in *American Psychologist*, vol. 41, nº 10, Washington, American Psychologist Association, 1986, p. 1041

¹⁵¹ *Idem, ibidem*, p. 1042

¹⁵² DWECK, Carol S., *The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness*, vol. 31, nº 4, Washington, American Psychologist Association, 1975, pp. 674-681

Para concluir a análise deste artigo, podemos referir que devemos orientar os alunos para objetivos de aprendizagem e não para o desempenho. Assim, todas as tarefas devem incorporar um desafio e mesmo a possibilidade de falhar¹⁵³. Se tal acontecer, haverá uma tendência maior para a persistência do que para a desistência no empenho dos alunos na realização das tarefas. Por isso, Dweck refere que a abordagem sociocognitiva identifica e atua nas concepções que o indivíduo faz de si próprio, neste caso, como a criança concebe a sua própria inteligência¹⁵⁴.

4. O cartoon

O tema do trabalho refere-se ao cartoon enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem na prática de ensino supervisionada. Antes vimos a importância da História e da didática da História, percebendo assim o valor formativo desta disciplina. Seguidamente vamos ver os conteúdos científicos específicos deste período de leção, e posteriormente vimos as teorias de aprendizagem. Nesta parte concretizaremos o tema do presente relatório, observando também um caso prático de análise do mesmo.

Entendemos o cartoon como ferramenta didática, no presente relatório, apenas aqueles que foram elaborados no período das Guerras Mundiais. Esta ideia decorre da intenção de que os alunos contactem diretamente com fontes históricas e que captem esta mudança do passado para o presente.

4.1. Introdução ao Cartoon

O cartoon é um meio visual pelo qual um indivíduo expressa a sua opinião. Ora, desde logo é importante perceber que já desde a Antiguidade a imagem era uma forma

¹⁵³ DWECK, Carol S., *Motivational Processes Affecting Learning*, in *American Psychologist*, vol. 41, nº 10, Washington, American Psychologist Association, 1986, p. 1044

¹⁵⁴ *Idem, ibidem*, p. 1046

do Homem comunicar com os seus descendentes e, no fundo, perpetuar a memória¹⁵⁵. Não obstante, o cartoon interessa-nos neste relatório como uma ferramenta didática e, por isso, é conveniente desde logo sublinhar que os alunos têm dificuldade, numa primeira instância, em encarar o mesmo como uma fonte de informação, sem o devido enquadramento¹⁵⁶.

O cartoon, em si mesmo, sustenta um diálogo entre autor e leitor, porque nos remete para uma ideia. É uma forma do seu autor expressar a sua opinião sobre um tema, uma personagem, etc. Deste modo, podemos pensar que o cartoon é sempre construído à volta do senso comum das pessoas. Mas apresenta-nos esse mesmo senso comum de outra perspetiva (que é própria do cartoonista). Consequentemente, van Wyk defende que o cartoon, enquanto ferramenta didática, é sempre um meio e nunca o produto de uma tarefa educacional, porque não corresponde exatamente à realidade, mas sim a uma interpretação da realidade¹⁵⁷.

Por isso, é importante que os alunos percebam que este tipo de documentos é feito no sentido de aderir a uma opinião e, por isso, deve-se ter cautela na sua análise. Isto fica claro quando se apresenta um cartoon sem o devido enquadramento. Os alunos tentam desde logo avaliá-lo no sentido de perceber se está certo ou errado. E tem de ficar claro que não é isso que se pretende, mas sim compreender o ponto de vista do cartoonista. E, posteriormente, pode-se avaliar que aspetos estão certos ou errados.

O uso do cartoon é muito diverso. Pode ser um meio de propaganda, um meio para apresentar um ponto de vista sobre determinado acontecimento ou ideia. Pode querer estimular o debate em torno de algo ou mesmo uma tentativa de captar a atenção do seu leitor para determinado argumento. Por isso, é importante ter critério na análise deste tipo de fontes iconográficas:

¹⁵⁵ SERRA, António Jorge Pereira da Silva de Almeida, *A utilização da Banda Desenhada no ensino da História e Geografia de Portugal*, Relatório da Componente de Investigação de Estágio no 2º ciclo do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Setúbal, 2016, p. 47

¹⁵⁶ SANTOS, Christophe Nascimento da Costa, *A análise de cartoons e de mapas nas aulas de História e de Geografia: Literacia Visual Histórica e Geográfica*, Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Minho, 2010, p. 72

¹⁵⁷ Cf. VAN WICK, Micheal M., *The Use of Cartoons as a Teaching Tool to Enhance Student Learning in Economics Education*, [Em linha], in *Journal of Social Science*, 2011, Disponível em WWW: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-26-0-000-11-Web/JSS-26-2-000-11-Abst-PDF/JSS-26-2-117-11-1102-Van-Wyk-M-M/JSS-26-2-117-11-1102-Van-Wyk-M-M-Tt.pdf> (Consultado a 21-III-2017)

«A demanda consiste, pois, na procura de sentidos de acordo com o contexto cultural, político, económico e religioso em que elas foram criadas, a consciência da intencionalidade da sua criação, e ou da sua partilha pública pelos poderes e agentes históricos que as subvencionavam e divulgavam. Significa também compreender os modos como tecemos esses sentidos com a teia dos nossos valores, crenças, intenções e sentimentos.»¹⁵⁸

Deste modo, é importante na análise deste tipo de fontes, decifrar elementos da mensagem que não surjam de forma espontânea. Neste sentido, van Wyk refere que o uso do cartoon, no seu estudo, “contribuiu e serviu como uma ferramenta de aprendizagem pela qual os alunos desenvolveram a capacidade de identificar tendências e formular opiniões”¹⁵⁹. Ora, vale a pena pensar que este tipo de documentos geralmente é feito para um público alargado e, por isso, têm uma característica que em si mesmo pode ser uma vantagem e uma desvantagem, que é a linguagem, muitas vezes coloquial, por vezes até em forma de trocadilhos.

Por fim, como introdução ao cartoon, é interessante ver a ideia de Maria do Céu Melo, que defende que os cartoons provocam desde logo um envolvimento dos alunos. Assim, quando os professores não fazem uma leitura e análise aprofundada dos mesmos, pode-se correr o risco de os alunos se deixarem levar por essas emoções.

4.2. Elementos do Cartoon

Para uma análise completa deste tipo de fontes temos de identificar os seus elementos porque um cartoon necessariamente contém algum destes elementos.

Em primeiro lugar temos o simbolismo. O simbolismo, no fundo, é ter um sinal ou um objeto que significa mais do que isso mesmo, e daí ser simbólico. E a eficácia

¹⁵⁸ MELO, Maria do Céu, COELHO, Bárbara, SANTOS, Christophe, “Do Riso ao Siso”: A Leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História, [Em linha], in História, imagens e narrativas, nº 10, 2010, p. 2, Disponível em WWW: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12984668/do-riso-ao-siso-a-leitura-e-a-interpretacao-de-cartazes-e-cartoons> (Consultado a 21-III-2017)

¹⁵⁹ Micheal Van Wick, *op. cit.*, p. 126

deste simbolismo é a forma como é captado pelo público. Por exemplo, no cartoon de Hitler e Estaline¹⁶⁰, temos vários símbolos, dos quais se destacam as armas, os pés acorrentados e a fronteira no qual os 2 ditadores passam por cima. Os símbolos são exatamente aqueles elementos que nos permitem compreender as distintas mensagens que o autor nos quer passar com o cartoon, e não fica somente pela superficialidade¹⁶¹.

Um segundo elemento é o exagero ou a distorção. É frequente que um cartoonista não apresente a visão literal da realidade e, a sua mensagem passe precisamente pelo exagero de algum objeto ou personagem, que no fundo, resulta numa distorção da realidade. Se atendermos ao cartoon do afundamento do navio Lusitânia¹⁶², verificamos que o autor exagera na expressão facial da personagem que representa os EUA, precisamente para sublinhar a revolta perante este acontecimento. Consequentemente, refere Bahrani, por natureza, os cartoons exageram algum aspeto particular que é precisamente o fio condutor que o professor deve levar na sua análise¹⁶³. De facto, esta realidade desproporcionada ou distorcida, que é patente na maioria dos cartoons, é muito atraente visualmente e isso vai desde as expressões faciais de um personagem, até à posição de um objeto.

Seguidamente, podemos apontar um terceiro elemento do cartoon como o estereótipo, ou seja, a aplicação de um pressuposto ou uma generalização sobre um objeto, um comportamento, uma aparência ou mesmo uma opinião. Muitas vezes, o cartoonista usa os estereótipos para criticar os mesmos. Este gosta de mexer com as nossas ideias mais profundas e até de as criticar. Ou seja, o cartoonista mete o senso comum em causa, que no fundo são os estereótipos.

Outro elemento que pode estar presente no cartoon é a caricatura. As caricaturas ajudam-nos a identificar rapidamente as figuras a que se referem, precisamente porque evidenciam um aspeto peculiar da figura. Quando a caricatura é utilizada devidamente,

¹⁶⁰ Cf. Ver Anexo XVI – A apresentação da aula 8, diapositivo 7

¹⁶¹ Christophe Santos, *op. cit.*, p. 18

¹⁶² Cf. Ver Anexo V – A apresentação da 2ª e 3ª aula, diapositivo 11

¹⁶³ BAHRANI, Taher, SOLTANI, Rahmatollah, *The Pedagogical Vallues of Cartoons*, [Em linha], in *Research on Humanities and Social Sciences*, vol. 1, nº 4, 2011, p. 20, Disponível em WWW: www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/download

pode levantar grandes questões acerca, por exemplo, do estado de alma de uma personagem perante uma decisão importante.

Por fim, poderíamos definir vários outros elementos que podem estar presentes no cartoon, e que já estão subjacentes aos anteriores, como o uso do humor, a ironia, entre outros. É conveniente perceber que a legenda muitas vezes é fundamental para a compreensão do cartoon, ou mais propriamente para a mensagem mais profunda do cartoon. Podemos ver como no cartaz dos EUA e da SDN¹⁶⁴, a legenda é precisamente o “*The Gap in the Bridge*” que nos remete para a mensagem do cartoon, também com uma certa ironia e humor tendo em conta o cartaz exposto no mesmo documento.

Perante tantos elementos devemos ter em conta que este tipo de documentos pode ser muito complexo para os alunos, e devemos adequar a nossa análise aos mesmos, como defende Bahrani¹⁶⁵. Para sintetizar os elementos do cartoon e no fundo introduzir o tema seguinte, do seu uso em sala de aula, definimos uma proposta das perguntas a serem feitas aos alunos na análise do mesmo de uma forma genérica, tendo em conta que cada cartoon tem as suas especificidades:

1. Qual o ambiente do cartoon?
2. Quais as técnicas usadas pelo artista para realçar a sua ideia?
3. Qual é o tema ou o objeto do cartoon?
4. Qual é o seu propósito?
5. A quem se destina?
6. Que ideia defende?
7. Que grupos sociais podem estar envolvidos (tanto em acordo ou desacordo) com a mensagem?

4.3. O cartoon como recurso didático

A imagem em si mesma tem um enorme potencial de comunicação e, tal como afirma a *vox populi*, “uma imagem vale mais do que mil palavras”. De facto, Serra

¹⁶⁴ Ver Anexo VIII – A apresentação da 4ª aula, diapositivo 7

¹⁶⁵ Taher Bahrani, op. cit., p. 21. Cf. Anexo VIII – A apresentação da 4ª aula, diapositivo 7

¹⁶⁵ *Idem, ibidem*, p. 21

menção esta ideia como uma vantagem no processo de ensino-aprendizagem porque a imagem é capaz de “ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão”¹⁶⁶. É muito curioso verificar e, verificámos ao longo deste período de leção, que os alunos ficam muitas vezes com uma imagem da História na memória, muitas vezes memorizando mesmo o cartoon, como refere Srinivasalu¹⁶⁷.

«Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre as suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerra (...) Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus vestuários, e são marcas de uma História (...) e reconstruem o passado, revivendo guerras, batalhas e amores de outrora».¹⁶⁸

Por outro lado, fica muito claro que o uso do cartoon tende com grande sucesso a captar a atenção dos alunos¹⁶⁹ e isto advém do mérito do professor na “prática de atribuir aos alunos a autoria de fazer perguntas e perseguir as respostas”¹⁷⁰, precisamente porque os alunos vão construir o seu próprio conhecimento.

«Os estudantes indicaram que melhoraram as suas relações pessoais como uma independência positiva, a sua responsabilidade individual, a sua interação social com o apoio de outros colegas.»¹⁷¹

No seguimento desta ideia, o uso do cartoon em sala de aula gera muitas vezes uma comunicação entre os alunos para conseguir chegar a todos os elementos do mesmo. Ou seja, é uma ferramenta que muitas vezes mete os alunos unidos numa

¹⁶⁶ António Serra, *op. cit.*, p. 48

¹⁶⁷ SRINIVASALU, Girija N., Using Cartoons as Effective Tools in Teaching Learning Process of Social Science, in *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, vol. 3, nº 23, 2016, p. 1904

¹⁶⁸ Cf. BITTENCOURT, C. M., *Ensino da História: fundamentos e métodos*, São Paulo, Cortez Editora, 2008, p. 353

¹⁶⁹ Cf. Girija Srinivasalu, *op. cit.*, p. 1900

¹⁷⁰ MELO, Maria do Céu, COELHO, Bárbara, SANTOS, Christophe, “Do Riso ao Siso”: A Leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História, [Em linha], in *História, imagens e narrativas*, nº 10, 2010, p.20

¹⁷¹ Micheal Van Wick, *op. cit.*, p. 126

discussão colaborativa que “cria também um cenário comunicativo que permite atos metacognitivos sobre os modos, as concepções, as crenças e valores”¹⁷².

Ora, por conseguinte, o cartoon estimula o espírito crítico dos alunos, pois a sua análise é um constante questionamento do mesmo. Também por isso, Bahrani conclui que com o uso deste meio didático se “reduz o aborrecimento e decresce o *stress* académico e a ansiedade dos alunos”¹⁷³. E isto tem um impacto positivo na relação entre professor e aluno, que é uma enorme vantagem no contexto escolar. Mas o mesmo autor defende também que apesar de os cartoons poderem ser uma excelente forma de ter um ambiente agradável na sala de aula, não devem ser usados “simplesmente para preencher um tempo em que o comunicador não tem mais nada para apresentar”¹⁷⁴, precisamente porque se estaria a desvirtuar o uso do cartoon. Neste sentido, Bahrani sublinha a importância de dar tempo aos alunos para analisarem e refletirem sobre o cartoon, caso contrário, a sua análise poderia ficar-se pela superficialidade e banalizar-se-ia o documento.

Já percebemos várias formas de usar o cartoon no contexto de sala de aula, desde a simples análise até à discussão sobre o tema e, como isso tem um impacto positivo na motivação dos alunos. Contudo, Keogh e Stuart defendem que o uso do cartoon pode provocar uma desmotivação nos alunos, quando não devidamente enquadrados na matéria¹⁷⁵. Ou seja, um cartoon que representa uma novidade para um aluno é impossível analisar e daí a desmotivação dos alunos nestas ocasiões.

Sobre o uso do cartoon em sala de aula, já vimos que tal facilita muito a intervenção oral dos alunos, sobretudo entre os próprios alunos para o puderem compreender. Chin e Teou no seu estudo referem também que esta prática pode ser também uma excelente ajuda para o professor avaliar o aluno, com o questionamento

¹⁷² Cf. Maria do Céu Melo, *op. cit.*, p.4; Sobre esta ideia ver também KEOGH, Brenda, NAYLOR, Stuart, Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation, [Em linha], in *International Journal of Science Education*, vol. 21, nº 4, 1999, Disponível em WWW: <http://dx.doi.org/10.1080/095006999290642>

¹⁷³ Cf. BAHRANI, Taher, SOLTANI, Rahmatollah, *The Pedagogical Vallues of Cartoons*, [Em linha], in *Research on Humanities and Social Sciences*, vol. 1, nº 4, 2011, p. 20

¹⁷⁴ *Idem, ibidem*, p. 19

¹⁷⁵ Brenda Keogh, *op. cit.*, p. 437

oral, sobretudo com perguntas como as que terminámos o tópico anterior¹⁷⁶. Mas para otimizar o uso do cartoon em sala de aula o professor precisa de definir estratégias para a sua análise (muitas vezes à base de perguntas) e de recolha de informação, bem como objetivos, porque tal como foi explicado anteriormente, nem sempre os alunos terão de aproveitar toda a informação do mesmo¹⁷⁷.

Para concluir esta parte do relatório, é importante agora sintetizar o uso do cartoon como recurso didático, com as suas vantagens e desvantagens. A grande vantagem é que os alunos participam de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem e partem em busca do próprio conhecimento quando analisam um cartoon. Implícito a esta ideia temos outra vantagem que é o estímulo ao espírito crítico e, neste sentido, é clara a afirmação de Srinivasalu quando refere que o uso do cartoon como recurso didático permite que “os estudantes pensem diferente e encoraja-os a criarem algo por si mesmos”¹⁷⁸. Ligando também com as outras partes do presente capítulo, isto tem um valor formativo enorme no contexto atual:

«É importantíssimo no contexto atual que os alunos aprendam a interpretar imagens, porque atualmente isso é o dia a dia deles, e por isso devem desenvolver ferramentas ou processos, que lhes permitam ter espírito crítico e identificar as mensagens subjacentes a qualquer imagem.»¹⁷⁹

Keogh e Naylor defendem que os cartoons têm um grande valor enquanto recurso didático na medida em que os alunos consigam ter ideias próprias e, que as consigam defender¹⁸⁰. No caso da História, sendo uma ciência social, isto assume uma maior importância. Mas para isso é também importante que o professor dê liberdade ao aluno para interpretar o mesmo, tal como já vimos.

¹⁷⁶ CHIN, Christine, TEOU, Lay-Yen, *Using Concept Cartoons in Formative Assessment: Scaffolding student's argumentation*, [Em linha], in *International Journal of Science Education*, vol. 31, nº 10, 2009, p. 1331, Disponível em WWW: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690801953179>; VOGLER, Kenneth, *Using Political Cartoons to Improve Your Verbal Questioning*, [Em linha], in *The Social Studies*, vol. 95, nº 1, 2004, p.13, Disponível em WWW: <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.95.1.11-15>

¹⁷⁷ António Serra, *op. cit.*, p. 48

¹⁷⁸ Girija Srinivasalu, *op. cit.*, p. 1899

¹⁷⁹ Cf. Christophe Santos, *op. cit.*, p. 12

¹⁸⁰ Brenda Keogh, *op. cit.*, p. 442

A utilização deste recurso didático exige capacidades cognitivas que se concretizam em:

1. Identificar o objeto
2. Explicar o uso de referências históricas
3. Identificar a fonte
4. Compreender as tendências do autor¹⁸¹

Por isso, concluímos desde já que o cartoon, como recurso didático, se for bem utilizado tem grandes vantagens e pode ser muito útil para um professor.

4.4. Uma proposta de análise de um cartoon

Para exemplificar as ideias expostas anteriormente apresentamos agora uma proposta de análise do cartoon analisado em aula pelos alunos¹⁸². O cartoon tem como título “Os Quatro Natais da Família Brown durante a Guerra”, que se insere no contexto da Primeira Guerra Mundial, numa família inglesa e é da autoria de Gilbert Payne:

¹⁸¹ VOGLER, Kenneth, *Using Political Cartoons to Improve Your Verbal Questioning*, [Em linha], in *The Social Studies*, vol. 95, nº 1, 2004, p.13. Ver também MELO, Maria do Céu, COELHO, Bárbara, SANTOS, Christophe, “Do Riso ao Siso”: *A Leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História*, [Em linha], in *História, imagens e narrativas*, nº 10, 2010, pp. 4-5

¹⁸² Cf. Ver Anexo V – A apresentação da 2ª e 3ª aula

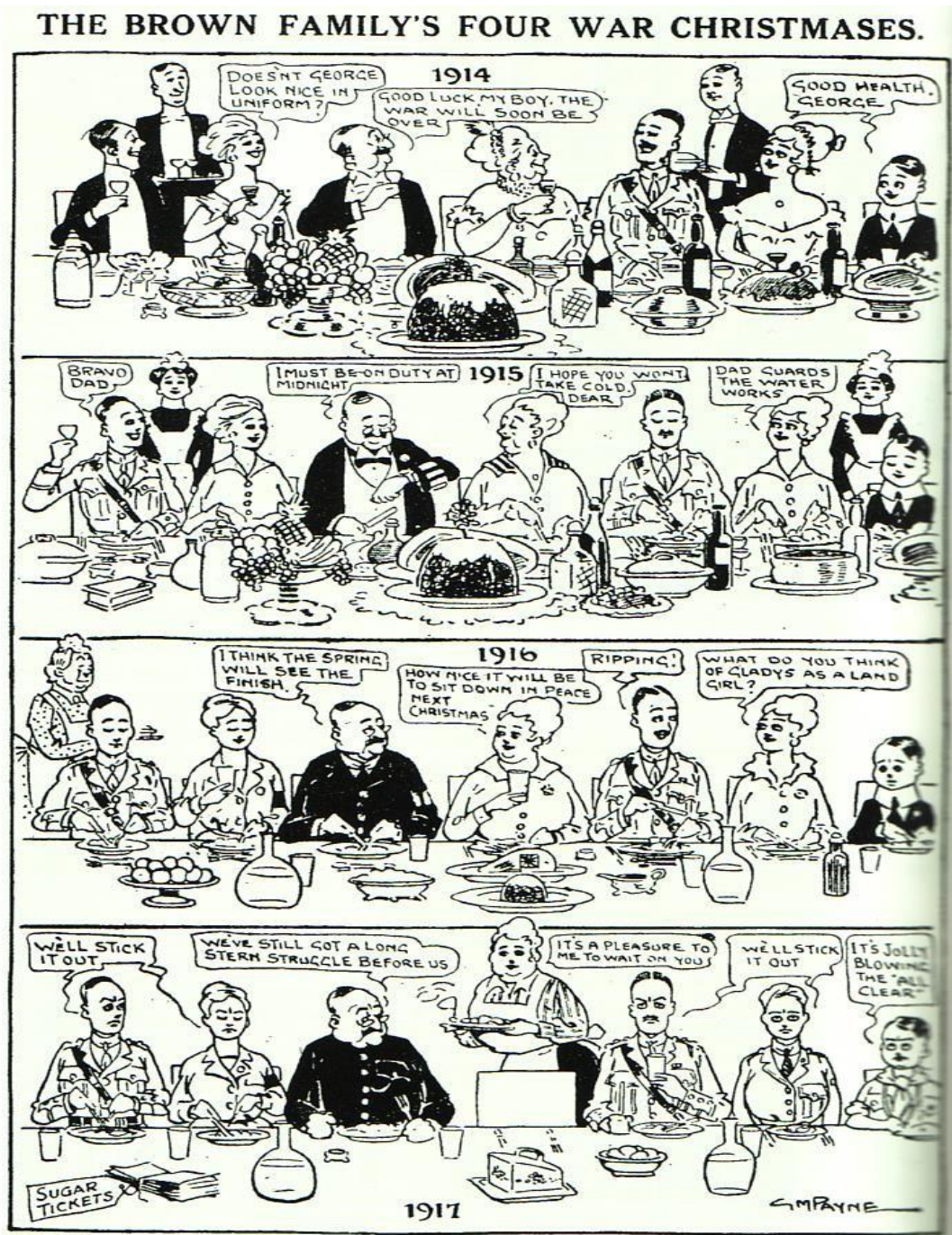


Figura 3 - Cartoon "The Brown's Family Four War Christmases"

Como podemos constatar pelo cartoon, inicialmente havia um clima de grande otimismo quanto à Guerra e, esperava-se inclusivamente que no Natal o conflito estivesse resolvido, ou seja, em menos de meio ano tudo se resolveria. A fonte reflete isto mesmo, com a personagem central a dizer que a guerra acabaria rapidamente. Em acréscimo, é perfeitamente perceptível no primeiro quadro do cartoon um clima de otimismo, em que todos estão a brindar ao facto de George, personagem que se

apresenta com o uniforme militar, estar de partida para a guerra. O ambiente é de alegria e, toda a cena fica marcada por um banquete pelo qual se festeja a partida de um filho para um acontecimento de glória, pois era assim que a Guerra era vista em Inglaterra no seu início.

Avançando para a segunda parte do cartoon, que nos remete para o ano de 1915, temos algumas alterações à mesma cena do jantar de Natal. Desde logo já não temos 2 empregados a servir à mesa e, isto leva-nos a pensar que o autor tinha em mente a temática dos voluntários. No seguimento desta ideia, o pai de família, que é a figura central na ceia de Natal, tem um compromisso de trabalho. Está relacionado com o recrutamento, na medida em que havia que se substituir os homens que se haviam alistado no exército e, isto foi levado a cabo sobretudo por homens mais velhos, que já não eram aptos para a guerra, mas que ainda eram aptos para trabalhar. Por sua vez, já não é só George que se alista no exército, mas o outro filho, que se situa no lado esquerda da mesa, também está com traje militar. No seguimento do cartoon, o ano de 1915 apresenta-nos uma mesa menos preenchida face a 1914. Por outro lado, as mulheres que estão sentadas à mesa apresentam trajes inferiores em relação ao ano anterior que, no fundo, representa aquilo que foi dito anteriormente: fábricas de produtos que eram considerados, numa primeira instância, dispensáveis tais como vestidos, eram convertidas para ajudar no esforço de guerra. Consequentemente há uma queda na produção destes mercados e assim o preço sobe. Num contexto de crise económica, as famílias gastavam pouco dinheiro em produtos dispensáveis e caros e, por isso, esta é uma mudança que se nota neste ano.

Seguindo o documento, para o ano de 1916, que corresponde ao terceiro ano da guerra, temos algumas mudanças notórias. Desde logo a mesa fica ainda menos preenchida do que nos anos anteriores e, já se notava a falta de bens, pelo que percebemos no cartoon. Há também uma mudança no ambiente durante a refeição que fica evidente, comparada com os anos anteriores. Se em 1914 havia um clima de grande entusiasmo e otimismo em relação à Guerra, em 1916 já temos patente um clima de suspeição no que respeita à Primeira Guerra Mundial. Por um lado, não há pessimismo nas personagens, mas por outro, há uma vontade patente que o conflito acabe e, isto torna-se claro na personagem da mãe que tem esperança que a Guerra acabe no próximo Natal, embora não tenha certezas disso. Em 1916 está patente que as duas empregadas

que serviam à mesa não se encontram a realizar essa tarefa. Provavelmente estariam a trabalhar em fábricas para o esforço de guerra. Uma das mulheres que está sentada à mesa é-nos apresentada com um equipamento militar, provavelmente por estar a trabalhar numa fábrica que teria como fim o fornecimento do exército em todas as suas necessidades.

No último quadro deste cartoon, temos o ano de 1917. Aqui estamos perante uma mudança no ambiente ainda mais radical em relação aos anteriores: há um clima de pessimismo, de revolta por nunca mais acabar a guerra. Por outro lado, as personagens estão com vestidos piores face ao ano anterior e isto é muito nítido no pai e na mãe da família representada. Em relação aos outros, tal não se pode averiguar, porque já todos estão com o traje militar. E, surge aqui a novidade do rapaz da direita, o filho mais novo, que está incorporado nos Escuteiros. Sabemos que é escuteiro porque nos fala do “All Clear” que é o toque que os escuteiros usam para avisar o fim de mais um ataque aéreo, porque de facto desde os primeiros anos da Guerra que a Alemanha foi bombardeando a Inglaterra com ataques aéreos, coisa que se foi agravando nos anos seguintes e, em 1917 os ataques alemães sobre o território continental inglês eram cada vez mais frequentes. Os bens alimentares presentes na mesa, que vão diminuindo com o avançar da guerra e, temos a novidade dos bilhetes para o açúcar que demonstra o racionamento de determinados bens como o próprio açúcar ou o trigo, que escasseavam bastante.

No fundo, vimos aqui como um cartoon pode ser usado de maneira a abordar uma enorme quantidade de informação, tendo em conta sempre aquilo que foi referido antes – temos de adequar a interpretação do cartoon aos nossos alunos.

SEGUNDA PARTE:

O CONTEXTO ESCOLAR DE LECIONAÇÃO

“A Fé exalta a Racionalidade porque a Fé corresponde às exigências fundamentais e originais do coração de cada homem”¹⁸³

Mons. Luigi Giussani

¹⁸³ Cf. GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco*, Lisboa, Diel, 2006, p. 19

1. Colégio de São Tomás de Aquino

1.1. O Colégio de São Tomás de Aquino

O Colégio de São Tomás de Aquino situa-se em Sete Rios e na Quinta das Conchas. O nosso relatório incide exclusivamente sobre a parte da Quinta Conchas e é sobre ela que nos debruçaremos agora. O colégio está localizado em Lisboa, na freguesia do Lumiar, e tem acesso por transportes públicos através do Metropolitano de Lisboa e dos autocarros da Carris¹⁸⁴.

A fundação do colégio data de 2003, tendo sido promovido pela APECEF – Associação para a Cultura, Educação e Formação. Esta associação é uma IPSS (Instituição Pública de Solidariedade Social), fundada em 2001 para promover a excelência no ensino, com uma consciência social muito forte, procurando assim ter um impacto positivo na sociedade. O colégio foi erigido sobre as diretrizes do Movimento Comunhão e Libertação, fundado pelo Monsenhor Luigi Giussani.

A primeira grande iniciativa da APECEF concretizou-se na fundação do Colégio de São Tomás, com um projeto educativo que tem em conta a valorização académica e humana de cada aluno. A proposta educativa do colégio tem uma matriz cristã católica. Mais recentemente, em 2014 o Colégio de S. José do Ramalhão adotou o modelo de ensino do Colégio de S. Tomás, por meio da APECEF. Esta Associação está ainda a desenvolver outros projetos na área da educação¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Sobre este tema ver também ROMEIRAS, António Maria de Sousa de Macedo Malta, *O Ensino da História no Colégio de São Tomás: “O Despotismo Iluminado”*, Relatório de Ensino de Prática Supervisionada – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade de Lisboa, 2015, pp. 31-35

¹⁸⁵ Cf. Ver www.apecef.com (Consultado a 6- IV-2017)

O ensino da História através do cartoon:
Uma proposta didática no contexto do Colégio de S. Tomás de Aquino

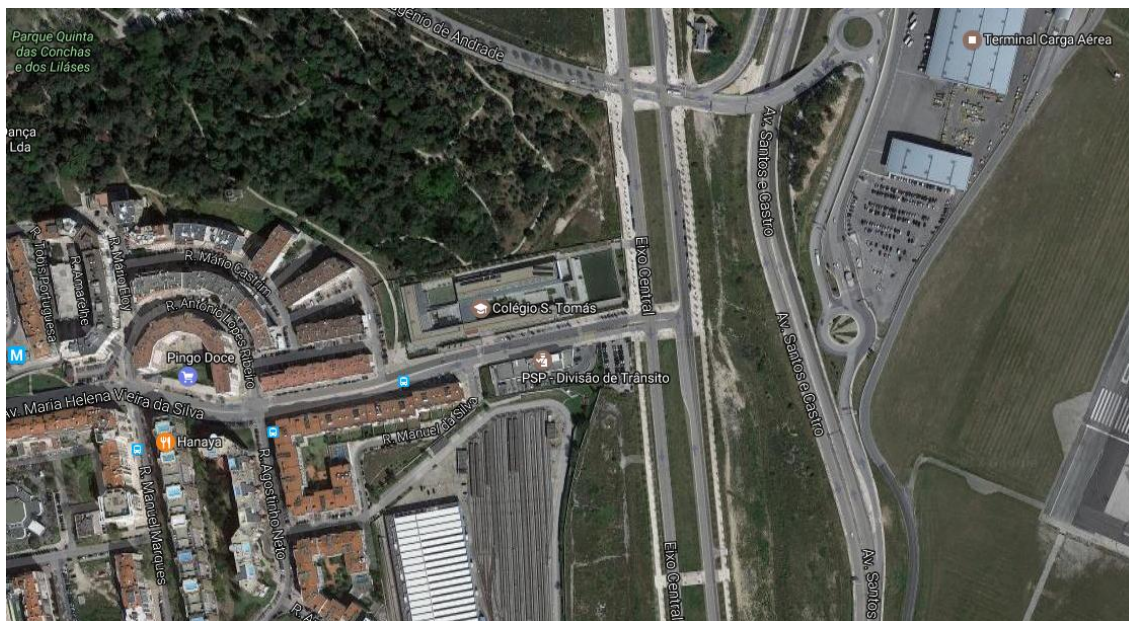


Figura 4 - Vista aérea do CST¹⁸⁶

Como podemos constatar pela figura acima apresentada, o colégio fica situado numa zona residencial, sobretudo de classe média, atendendo aos preços das casas, perto de locais importantes. Nas proximidades do colégio temos, desde logo, a Quinta das Conchas, um espaço verde amplo muito frequentado pelos alunos. Existem também várias superfícies comerciais e mesmo à frente do colégio tem uma esquadra da polícia (PSP).

Outra grande infraestrutura que está perto do colégio é o Aeroporto de Lisboa, com uma movimentação de aviões constante. As salas na sua maioria são insonorizadas para colmatar a dificuldade do som provocado pelos aviões, mas frequentemente os professores interrompem a sua exposição nas aulas quando passa algum avião. Por fim, é importante ainda referir que esta área é rica em lojas, restaurantes e espaços de lazer que no fundo proporcionam uma boa qualidade de vida para quem nela habita. Nas proximidades do colégio está também o Complexo Municipal de Lisboa, um espaço desportivo para que as pessoas possam praticar desporto com 3 clubes desportivos que nele se instalaram.

¹⁸⁶ Fonte: www.maps.google.com

Em relação a outros colégios é importante referir que perto do colégio estão outras instituições educativas privadas, como o Colégio de S. João de Brito, o Colégio Planalto, o Colégio de Santa Doroteia, entre outros.

O projeto arquitetónico do colégio foi concebido pelo Arq. Frederico Valsassina, que resultou numa estrutura muito moderna, com espaço para diversos locais de extrema importância para o funcionamento do colégio. De referir que devido ao número crescente de alunos, o plano teve de ser adaptado de forma a proporcionar mais salas de aula do que inicialmente estava previsto.



Figura 5 - Projeto arquitetónico do CST¹⁸⁷

O colégio em si está dividido em 3 partes correspondentes a cada nível de ensino: a primária que acolhe alunos em idade pré-escolar, seguido do ensino do 1º, 2º e 3º ciclos de ensino básico e liceu que tem o ensino secundário. As salas de aulas estão equipadas com projetor e quadro revelando assim uma grande facilidade no contexto de lecionação.

Como elementos também importantes para o colégio podemos destacar a direção, o auditório, a capela e as salas de reuniões. A direção pela proximidade e a centralidade no colégio, estando muito próxima dos alunos. É algo importante na

¹⁸⁷ Fonte: Colégio de São Tomás

medida em que se inscreve na ideia de proximidade da comunidade educativa. Depois o auditório, pelas reuniões e exposições que nele se realizam ao longo de todo o ano com muita frequência. Destacamos aqui a Assembleia, uma atividade semanal por ciclos na qual o palestrante faz uma reflexão sobre um tema da atualidade com os alunos do ciclo correspondente. As Assembleias normalmente são conduzidas pelo diretor do ciclo (variável), a Reitora (Dra. Isabel Almeida e Brito) e o presidente da APECEF (Cónego João Seabra).



Figura 6 - O Auditório do CST¹⁸⁸

Seguidamente salientamos a capela, na qual se prega diariamente a Missa, com carácter facultativo. Por fim, as salas de reuniões, que têm uma elevada importância porque são usadas com muita frequência pelos professores para terem reuniões com os encarregados de educação. Assim, o colégio assume uma aliança com cada família na tarefa educativa que se concretiza em reuniões pessoais muito frequentes.

Para além destes espaços temos também o bar, a reprografia, os polidesportivos indoor e outdoor, a secretaria, as salas de professores de cada ciclo, a biblioteca, os laboratórios e o refeitório. Com isto pretende-se expor a aposta do colégio em infraestruturas que cumpram a sua proposta educativa integralmente e providenciar as melhores condições para o ensino.

¹⁸⁸ Fonte: www.colegiodestomas.com

Refira-se ainda que as salas têm nomes de santos ou personagens importantes da História, que é perceptível atendendo ao ideal pedagógico do colégio, na qual deve haver uma introdução à realidade, enquadrada na tradição, na História:

«Só uma educação concebida como introdução à realidade humana e cósmica, baseada numa História ou Tradição, pode impedir no jovem um ponto de partida desconcertante e impedir uma falta de correspondência entre a realidade e ele, ou simplesmente, uma falta de sentido de existência.»¹⁸⁹



*Figura 7 - O Colégio de São Tomás - Quinta das Conchas*¹⁹⁰

1.2. O Colégio e a comunidade

A relação entre as instituições de ensino e as famílias ou comunidades sempre foi complexa, sendo que as suas finalidades se interligam em vários pontos. Desde logo importa definir que o principal objetivo do ensino, segundo Richard Arends «é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados»¹⁹¹ e outros autores apontam para

¹⁸⁹ Cf. Luigi Giussani, *op. cit.*, p. 74

¹⁹⁰ Fonte: www.colegiodestomas.com

¹⁹¹ ARENDS, Richard, *Aprender a Ensinar, As bases científicas da arte de ensinar*, 7ª edição, [s. l.], Editora McGraw-Hill, Junho de 2008, p. 17

esta ideia¹⁹². Por sua vez uma família, comunidade ou sociedade tem como objetivo o desenvolvimento dos jovens porque isso é «um trunfo indispensável à humanidade pelo seu papel essencial no desenvolvimento contíguo das sociedades»¹⁹³. Arends defende mesmo que o objetivo da educação e desenvolvimento do indivíduo é ensinar os alunos a aprender para «poder entrar livremente no mundo»¹⁹⁴.

Com a aceitação desta missão comum dividida entre escola e comunidade, haverá maiores índices de cidadania e uma democratização da escola. Como já vimos no colégio existe uma enorme preocupação de acolher as famílias, de forma espontânea, não só na questão da “aliança educativa”, mas também porque cada família representa mais uma parte da comunidade.

Outra dificuldade que paulatinamente está a ser ultrapassada nos últimos anos, é as restrições que os professores colocam à intervenção dos pais nas escolas. Frequentemente os professores têm uma opinião negativa em relação a esta participação dos pais porque veem neles uma ameaça ao seu estatuto profissional. Por isso, os professores tendem a atribuir alguma preponderância aos pais no processo educativo, mas muitas vezes falham porque «ainda sentem dificuldade, ao nível das práticas, em promover estratégias que facilitem e tornem eficaz a cooperação com as famílias»¹⁹⁵. No colégio tenta-se que os pais participem no processo educativo dos alunos sendo convidados para alguma conferência por exemplo. E assim, de forma gradual se ultrapassa a ideia de a tarefa educativa é da exclusiva responsabilidade da escola¹⁹⁶.

No estudo realizado por Mariana Gaio Alves e Teresa Varela sobre a relação escola e comunidade, tendo em vista uma abordagem sobre esta temática nas escolas do concelho de Almada, as autoras referem que mais do que uma relação entre ambas

¹⁹² Cf. SARMENTO, Teresa, SOUSA, Maria Martins de, *Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo, Gestão e Desenvolvimento*, Viseu, 2010, p. 141

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ Cf. LAWRENCE, Elizabete, *As origens da Educação Moderna*, Lisboa, Editora Ulisseia Limitada, [s. d.]

¹⁹⁵ LIMA, J. (org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*, Porto, Editora ASA, 2002, p. 20

¹⁹⁶ Cf. SARMENTO, Teresa, SOUSA, Maria Martins de, *Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo, Gestão e Desenvolvimento*, Viseu, 2010, pp. 150-151

deve-se utilizar a expressão “escola em parceria”¹⁹⁷. No fundo, as relações entre as instituições educacionais e a comunidade onde estão inseridas devem concretizar-se em parcerias. E assim, no colégio tenta-se que os alunos participem na vida da comunidade, tendo recentemente promovido uma iniciativa muito interessante, que é a realização de estágios para os alunos do Liceu inseridos na comunidade. Portanto, vemos que se pretende aumentar a participação da comunidade local na escola. No fundo, estas parcerias que a escola faz com a comunidade têm como resultado um envolvimento de todos e um consequente desenvolvimento da escola, sobretudo do ponto de vista social.

Para concluir, podemos afirmar que a relação entre o Colégio e a comunidade tem uma enorme preponderância. Isto concretiza-se com o programa de “consciência social”¹⁹⁸ no qual os alunos que não têm condições económicas para estudar no colégio têm acesso a bolsas, como podemos ver no seguinte gráfico, em que a azul temos o número de alunos em relação aos restantes:

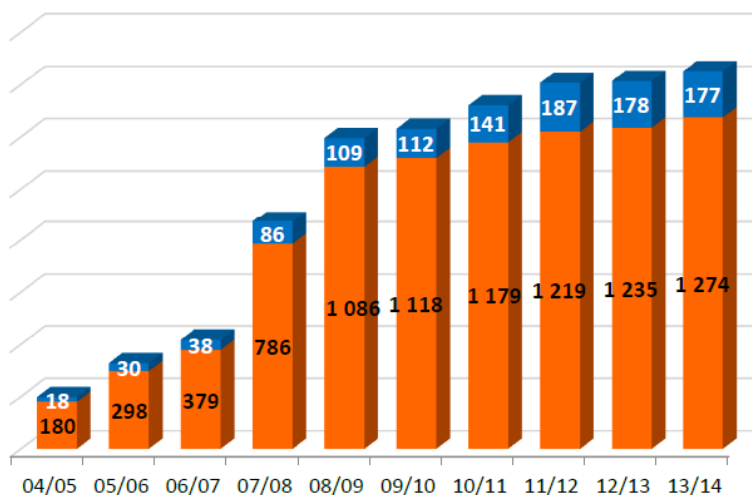


Figura 8 - Número de alunos com bolsas no CST¹⁹⁹

1.3. A professora cooperante

A professora Maria João Quadrio de Ferro Matos foi a professora cooperante durante este estágio curricular. Licenciou-se em História, pela Faculdade de Letras da

¹⁹⁷ ALVES, Mariana Gaio, VARELA, Teresa, Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada, Braga, Revista Portuguesa de Educação, 2012, p. 37

¹⁹⁸ Ver www.colegiostomas.com/o-colegio/consciencia-social (Consultado a 12-III-2017)

¹⁹⁹ António Romeiras, *op. cit.*, p. 40

Universidade de Lisboa, em 1983, sendo que nesse mesmo ano inicia a sua carreira docente, tendo completado posteriormente a profissionalização, em 1989.

A sua experiência profissional é ampla tendo trabalhado em várias escolas desde o Alentejo até Cascais. Aqui destacamos a sua experiência na Escola Secundária de Cascais, na qual teve de assumir o papel de Coordenadora do Departamento de História e pertenceu também ao Conselho Executivo da Escola.

Em 2008, iniciou a sua carreira no Colégio de S. Tomás de Aquino. Refira-se que teve a seu cargo a complexa tarefa de reformular toda a proposta curricular da disciplina de História. Esta talvez tenha sido a consagração de toda uma carreira académica na qual este programa teve uma excelente aceitação e, recentemente, várias escolas privadas demonstraram interesse em aderir ao mesmo.

A professora cooperante teve também a responsabilidade de liderar a equipa que elaborou os manuais escolares adaptados a este programa reformulado que estão a ser progressivamente editados. Atualmente, a professora cooperante é coordenadora do Departamento de História do Colégio e leciona também História da Arte.

No âmbito do nosso estágio curricular foi inestimável o apoio da professora cooperante, não só para compreender uma nova proposta curricular, mas também pelo apoio, pela transmissão de conhecimentos e experiências que tanto nos ajudaram. A sua disponibilidade, que gostaríamos de sublinhar, para as reuniões que tivemos semanalmente foi muito importante para que este estágio fosse verdadeiramente um período de aprendizagem e uma experiência muito enriquecedora.

2. Caracterização do 9º D do Colégio de São Tomás

A turma que acompanhámos neste estágio foi o 9º D. No primeiro anexo pode-se ver a pauta dos alunos. Desde logo é importante referir que esta turma tem como particular característica o facto de ser muito interventiva nas aulas.

Por outro lado, pela razão de eles estarem muito à vontade para intervir, muitas vezes estão também à vontade para terem conversas que perturbam a aula e tecer comentários que nada têm a ver com o tema da aula. Ora isto exige desde logo um

importante esforço de flexibilidade, de perceber até que ponto os alunos podem ou não falar, de forma a não desviarem a aula para as distrações, tendo em vista o paradigma construtivista e metacognitivo exposto no capítulo anterior.

Segundo Leandro Almeida, o conhecimento das características dos alunos, é essencial para a construção de um projeto educativo viável²⁰⁰. Mas aqui pretende-se que o conhecimento dos alunos, nos faça chegar a estratégias e recursos «capazes de responder às características e necessidades dos jovens»²⁰¹.

A turma em si tem 28 alunos, o que é muito para um espaço tão pequeno. Destes alunos, temos uma distribuição por género equitativa, ou seja, 14 rapazes e 14 raparigas. Destes, existe apenas uma aluna repetente.

No seguinte gráfico podemos ver os alunos que têm dificuldades notórias no seu desenvolvimento, tendo em conta a turma:

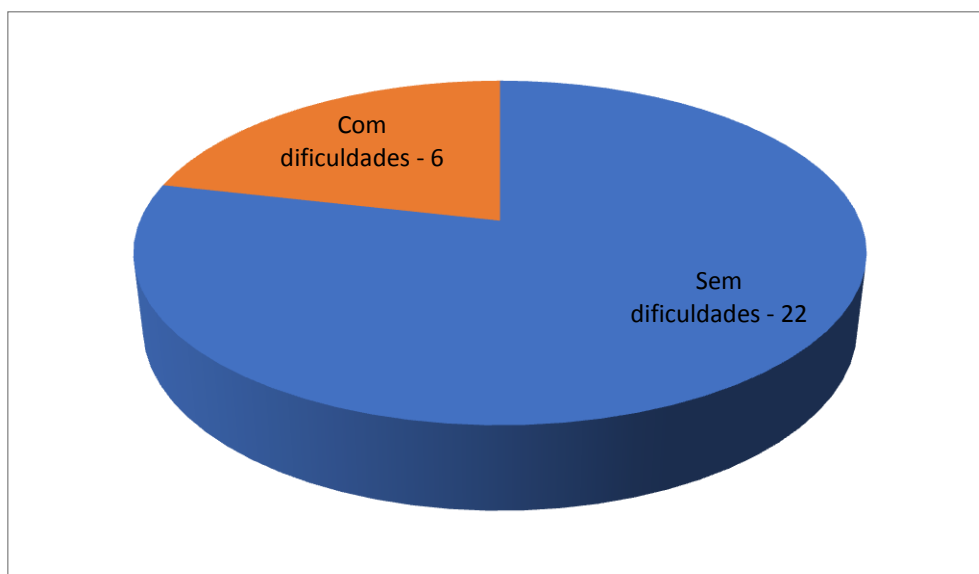


Figura 9 - Alunos com necessidades educativas especiais no 9º D

Podemos perceber com o gráfico que existem seis alunos na turma com algumas dificuldades em relação ao resto da turma. Nestes casos, situa-se um rapaz com um

²⁰⁰ ALMEIDA, Leandro, et ali, *Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sociofamiliares e escolares*, Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho, 14 – 16 Setembro de 2005, p. 3632. Disponível em <http://respositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf> (Consultado a 22-XII-2016)

²⁰¹ CARRILHO, Maria Isabel, *A Influência das Luzes na Sociedade Portuguesa – Problemas de motivação e avaliação da aprendizagem*, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013, pp. 86-89

défice de concentração diagnosticado, mas que não é muito grave. Temos também uma rapariga com um défice de concentração extremo, que não acompanha todas as aulas, porque está num Núcleo de Apoio Educativo, que existe no Colégio para auxiliar estes casos²⁰². Temos também 2 alunos que revelam problemas de sociabilização, um deles com alguma incidência no autismo e possivelmente pode ter a síndrome de Asperger. Por fim temos 2 casos de indisciplina de alunos que estavam noutras turmas, mas que devido aos problemas que geraram no início do ano foram integrados em outras turmas.

Perante todos estes problemas devemos ter uma certa flexibilidade, sendo que pretendemos sempre nivelar a aquisição de conhecimentos por cima, ou seja, fazer com que estes alunos tentem acompanhar o ritmo dos alunos sem necessidades educativas especiais. Isto nem sempre é fácil, mas é um balanço que deverá ser feito sempre tal como indica o modelo pedagógico do colégio.

Na formação de professores, a Reitora referiu que o colégio tem tentado «acolher a variedade dos alunos, nunca descuidando a qualidade»²⁰³ e esse esforço é notório neste Colégio, até por isto que foi referido, a criação de um NAE para alunos com alguma necessidade educativa especial.

No cômputo geral, até porque a professora cooperante é rigorosa na pontualidade, chegamos à sala de aula sensivelmente 15 minutos antes da aula começar a fim de ter tudo pronto. Ora isto permite quando acabo de preparar os materiais todos que são necessários para a aula e ainda ficar algum tempo à espera dos alunos no corredor. Os alunos são extremamente sociáveis, sabendo manter uma distância própria da relação aluno e professor. De referir que os alunos são extremamente educados, que é algo que felizmente o projeto educativo do colégio conseguiu desde logo conquistar. Isto pode estar relacionado com o facto de os alunos serem de classes sociais mais favorecidas, tal como podemos observar no seguinte gráfico:

²⁰² Este Núcleo de Apoio Educativo existe no Colégio e foi criado no âmbito do programa de “Consciência Social”, ver www.colegiodesctomas.com/o-colegio/consciencia-social (Consultado a 12-III-2017)

²⁰³ Discurso da reitora na formação de professores, 21 de Dezembro de 2017, Colégio de São Tomás

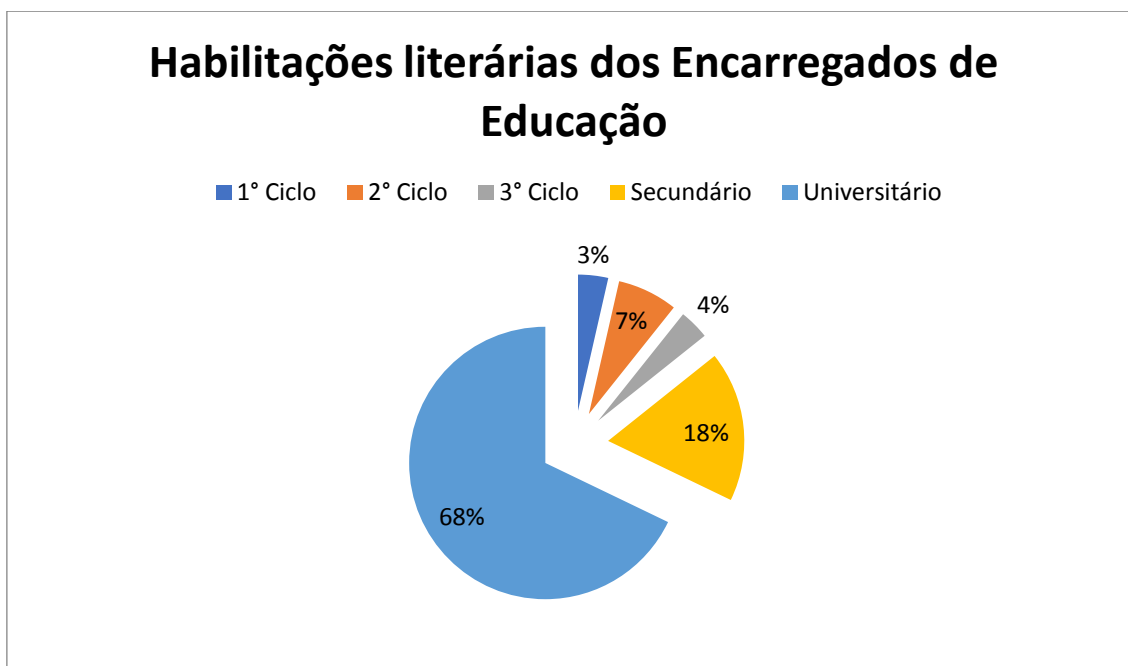


Figura 10 - Habilitações literárias dos encarregados de educação no 9ºD

Com este gráfico percebemos que muitos dos encarregados de educação têm uma frequência universitária e esta formação que os pais têm repercute-se nos filhos. Todo o processo de ensino-aprendizagem fica muito mais facilitado, mas é um erro tremendo pensar que fica adquirido.

Existem ainda casos na turma, precisamente 2 casos, em que os alunos estão no colégio beneficiando de bolsas. São alunos provenientes de meios socio culturais mais desfavoráveis, que são integrados no colégio, beneficiando de bolsas que o colégio obtém através de donativos entre outros.

O espaço das aulas é relativamente pequeno para a quantidade de alunos que a turma tem mesmo tendo em conta a aluna que raramente vai as aulas. As carteiras são muito próximas umas das outras e, por isso, o espaço é muito favorável aos distúrbios.

Numa das reuniões de direção de turma em que participámos, percebemos que a planta da sala²⁰⁴ deve ser muito cuidada e teve várias alterações ao longo do ano. O bom conhecimento da planta facilitou-nos perceber quais os grandes focos de distrações, sobretudo os alunos mais propensos a esse tipo de atitudes.

²⁰⁴ Ver Anexo 1 – A pauta e a planta da turma

Percebemos quando observámos as aulas que eram três alunos os grandes focos de distração no contexto de aula. Para tal, o que fizemos foi estar muito próximo da sua carteira para minimizar esta distração. Por outro lado, houve duas alunas que frequentemente se abstraíam da aula e começam a fazer outras tarefas durante a aula e, para minimizar este foco de distração, muitas das perguntas eram feitas a estas alunas.

Por fim, os alunos revelaram gosto pela História enquanto disciplina, embora admitam que é das disciplinas em que mais dificuldades sentem, pelos seguintes argumentos:

“A História não é só decorar perguntas”

“Tenho dificuldades em estruturar as respostas de desenvolvimento”

Pelo seguinte gráfico podemos comprovar esta ideia:

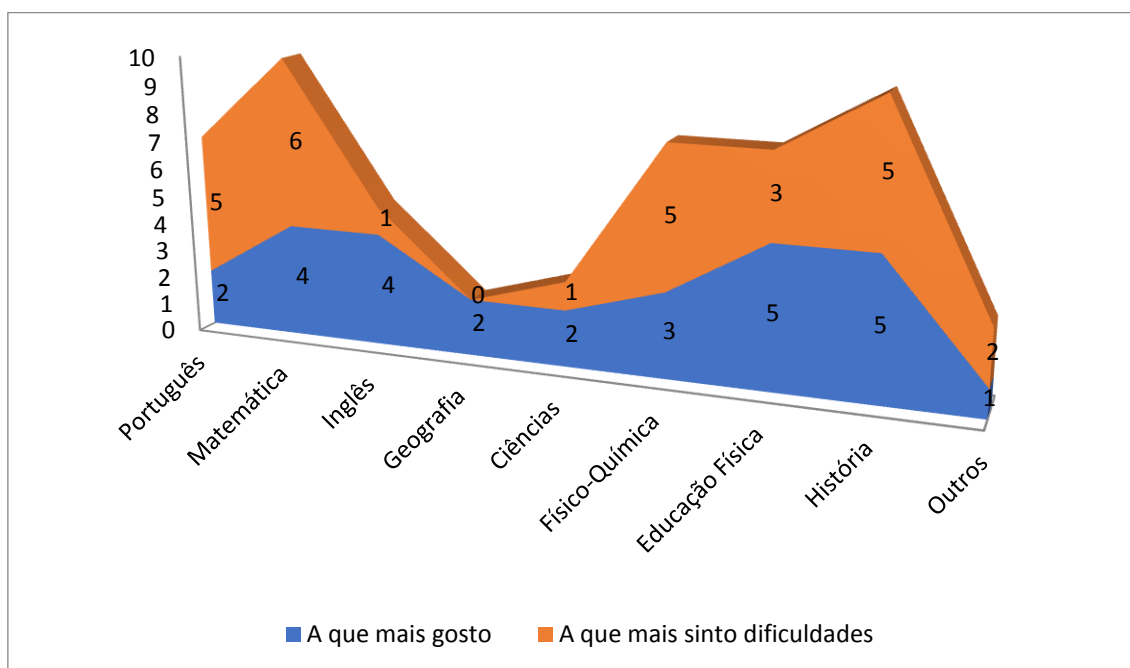


Figura 11 - Identificação das disciplinas por gosto e dificuldade

Como podemos ver neste gráfico as disciplinas de Matemática, História e Português são as que os alunos mais sentem dificuldades, mas curiosamente os alunos revelam gosto pela História, apesar da diversidade de escolhas no contexto da turma. Por fim, é de referir que os alunos, normalmente, têm um sentimento muito positivo para com a escola, também devido à diversidade acima referenciada, tanto de alunos como professores. É muito fácil qualquer aluno se enquadrar com algum outro colega e identificar-se com algum professor.

3. Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino

O Colégio de São Tomás de Aquino, como foi referido anteriormente, foi pensado segundo os ideais de D. Luigi Giussani, fundador do Movimento Comunhão e Libertação, pertencente à Igreja Cristã – Católica. Este sacerdote escreveu o livro “Educar é um risco”, no qual expõe as suas ideias sobre o ensino, do qual o Projeto Educativo do Colégio em muito se inspira logicamente²⁰⁵.

Deste modo, o primeiro fundamento de todo o Projeto Educativo (PE) refere que toda a proposta educativa do Colégio tem por base uma visão cristã do mundo. Consequentemente, tenta-se compreender a realidade segundo esta perspetiva, observando a dignidade de cada indivíduo na sociedade com um sentido positivo da experiência educativa. O fim último da tarefa educativa é a introdução à realidade total, ou seja, que o aluno consiga compreender o mundo que o rodeia e conceber racionalmente, uma hipótese explicativa para a existência. Para tal, o PE educativo sublinha 4 aspetos que assumem particular importância e que analisaremos mais pormenorizadamente: a Razão, a Experiência, a Relação e a Liberdade. Depois de os analisarmos, perceberemos porque é que educar é um risco tal como sugere o título do livro que fundamenta este projeto pedagógico.

3.1. A Razão: o primeiro âmbito da Proposta Educativa

No Colégio, desde professores até alunos, todos devem aprofundar ao máximo a razão, ou mais especificamente um conhecimento aprofundado daquilo que estudam ou lecionam. Caso este conhecimento não seja aprofundado, não será possível chegar ao fim último da educação, a introdução à realidade total. Isto significa que devemos fomentar o uso das capacidades cognitivas para conhecer a realidade em todas as suas dimensões, ainda que tal seja conseguido de forma paulatina e não imediata.

«Os nossos alunos devem sair do Colégio preparados para enfrentar a vida académica e profissional porque [serão] capazes de enfrentar tudo e de se dedicarem humildemente e

²⁰⁵ Sobre este tema ver também: “O Método Educativo do Movimento [Comunhão e Libertação] <http://por.clonline.org/default.asp?id=531> (Consultado a 20-IV-2017)

com afincos a investigar tudo, servindo-se do universo máximo de conhecimentos sobre todas as áreas.»²⁰⁶

Com este excerto, podemos compreender a importância que se dá à investigação e, ao conhecimento aprofundado de todas as áreas por parte dos alunos. Mas, para que tal aconteça, é importante os professores terem uma preparação científica sólida. É por isso que Romeiras sublinha as reuniões de carácter semanal no colégio, bem como uma componente mais alargada de formação, que se chama “Universidade de Verão”²⁰⁷.

Neste sentido, é importante que os professores adquiram uma variedade de métodos que permitam aos alunos adquirir estes conhecimentos exigindo, em primeiro lugar, a si próprios e depois dos seus alunos, o exercício da razão, que leva a “espantar-se diante do real e a desejar sempre conhecer, amando a verdade mais do que a ideia que se tem dela”²⁰⁸.

Podemos pensar que existe desde logo um conflito, quando se exalta tanto a racionalidade e a fé num só Projeto Educativo. No entanto, Mons. Giussani refere que a fé é exatamente o caminho que a razão procura acima de todas as outras coisas às quais já conhece completamente e, deixa isto claro quando se pergunta “Que é que a razão procura senão o sentido da vida, o sentido da existência, o sentido de tudo?”²⁰⁹. E, o mesmo autor defende que atualmente a educação é pobre, precisamente porque exalta o racionalismo não fomentando no indivíduo a convicção²¹⁰.

3.2. A Experiência: Método Educativo, Pedagógico e Didático

A experiência neste projeto assume uma preponderância maior porque, no fundo, é uma operacionalização da razão, que referimos anteriormente. Isto significa que o indivíduo, deve ser confrontado com a realidade. Neste encontro, deve-se fomentar o desejo de conhecer o que encontra. A realidade pode ser em forma de uma

²⁰⁶ Cf. Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino, p. 5

²⁰⁷ Cf. António Romeiras, *op. cit.*, pp. 41 e segs.

²⁰⁸ Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino, p. 5

²⁰⁹ Cf. GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco*, Lisboa, Diel, 2006, p. 34

²¹⁰ *Idem, ibidem*, p, 89

outra pessoa, de um objeto, etc. Ou seja, no Colégio frequentemente são convidadas pessoas para virem falar dos mais diversos temas, são fomentados os debates, as visitas de estudo, a representação teatral, as missões de caridade, etc. Na entrevista que nos foi concedida pela Reitora do Colégio refere-se mesmo uma aplicação concreta desta ideia – pretende-se, na medida do possível, que todos os problemas e toda a operacionalização de conteúdos na disciplina de Matemática, seja feita com problemas reais e concretos do quotidiano²¹¹.

Pretende-se que os alunos no colégio contactem com a máxima diversidade da realidade e que a conheçam de uma forma direta se possível. Exemplificando esta ideia, podemos pensar que é relativamente fácil e acessível ir a um museu, ir a uma galeria de arte, e aí saber como funciona um mundo do conhecimento, da cultura, etc. Por outro lado, é difícil que os alunos tenham essa facilidade de acesso a outras realidades mais duras, como por exemplo um ambiente de pobreza absoluta, da mais chocante miséria, precisamente porque no nosso país não é uma realidade muito patente. Não obstante, na medida do possível, os alunos apercebem-se de parte dessa realidade através das missões de caridade que o colégio promove pelo país.

Perante esta ideia, algo que marca muito o processo educativo neste projeto é a capacidade de fazer um juízo da realidade:

«A razão é posta a trabalhar, espantando-se diante daquilo que descobre, agarrando as suas características, relacionando-o com o que já conhece e comparando-o com as exigências mais essenciais do coração: o desejo de felicidade, de justiça, de verdade, de beleza. Chamamos juízo à evidência que resulta da identificação na realidade daquilo que ela tem de correspondente àqueles desejos. O juízo é verdadeiro conhecimento porque permite compreender a realidade e estabelecer com ela uma relação adequada ao que somos.»²¹²

Esta capacidade de ajuizar a realidade está subjacente ao grande objetivo, que no fundo é conhecer a realidade total. Todavia, é importante sublinhar que esta é a

²¹¹ Ver Anexo XXVII – Entrevista à Dra. Isabel Almeida e Brito, Reitora do Colégio

²¹² Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino, p. 5

componente mais complexa de todo o processo educativo porque não se pode substituir ninguém na capacidade de ajuizar a realidade. Também não se garante que confrontado com a realidade, o aluno faça um juízo da mesma. Eventualmente pode até fazê-lo de forma errada, por condicionalismos que as suas vivências lhe impõem. Desta forma, “o educador não pode ter qualquer pretensão quanto ao juízo que o aluno faz”, deve apenas guiar e auxiliar neste processo transmitindo também a sua experiência com a máxima imparcialidade.

Verificámos que cada aula tinha valor na medida que se tornava uma experiência para os alunos, na medida em que os alunos não ficavam por um mero conhecimento do passado, mas que o compreendessem ajuizando-o. Por isso é que Mons. Giussani defendia que o entendimento do conteúdo deveria ser sempre verificado e comprovado por meio da ação, tonando-se numa convicção.²¹³ E o mesmo autor acrescenta que para um adolescente, não há nada pior do que se sentir humanamente abandonado para enfrentar o ambiente com a necessária clareza e precisão²¹⁴.

3.3. A Relação, terreno da proposta educativa

A relação, no âmbito do PE do Colégio é algo indispensável no processo educativo, e daí ser tão valorizada. Quando nos referimos a relação fica claro que deve haver uma ligação entre professor e educando. No Colégio valoriza-se esta ideia, na medida em que o professor deve ir ao encontro dos seus alunos e isto comporta em si os seus gostos, as suas ideias, as suas dificuldades, as suas competências, entre outros²¹⁵.

Neste sentido, deve haver sempre uma preocupação para enaltecer o processo de crescimento que resulta da maturação do aluno, inerente a uma formação maior da sua pessoa. Consequentemente, o professor deve ter sempre o cuidado de ajudar o aluno para superar as suas dificuldades. Ao longo deste período de prática de ensino supervisionada, fomos apercebendo como muitos casos de indisciplina foram resolvidos, fruto desta relação próxima de docentes com alunos, bem como problemas de motivação nos alunos para determinadas disciplinas.

²¹³ GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco*, Lisboa, Diel, 2006, p. 43

²¹⁴ Cf. *Idem, ibidem*, p. 95

²¹⁵ Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino, pp. 6-7

Observando a própria frase do ano no colégio neste ano letivo, “Tu és um bem para mim”²¹⁶, percebemos que corresponde precisamente a esta ideia da importância de uma grande proximidade em toda a comunidade educativa do Colégio de S. Tomás. Adjacente a esta proximidade entre professores e alunos estão as famílias, que é o primeiro lugar onde a educação se realiza, tal como defende Mons. Giussani²¹⁷. Ainda em relação a este tópico, o mesmo autor defende que se deve fomentar no jovem aluno, uma adesão leal à sua História, que no fundo compõe a sua estrutura de valores e significados e daí ser muito importante esta “aliança” com cada família.

Parece também muito interessante a ideia de Mons. Giussani quando se refere ao processo educativo - é que há um critério definitivo e idêntico a cada ser humano: a exigência de verdade, de beleza e de bem²¹⁸. Nesta ideia sumariza todo o fundamento da relação pedagógica e toda a essência da vocação profissional de docente, na medida em que o professor deve caminhar junto dos seus alunos, orientando-os para a realidade, para o quotidiano do cidadão e, assim descobrir nele a verdade, a beleza e o bem. Partindo deste pressuposto, no Projeto Educativo está bem explícita a ideia de que o professor deve sempre respeitar a liberdade dos alunos, reconhecendo a diferença nas ideias dos seus alunos, sabendo o valor dessa mesma diversidade²¹⁹.

Por fim, refira-se que no Colégio se defende, que os professores devem respeitar a iniciativa do aluno, algo que nos foi muito caro neste período de lecionação. Esta ideia vai ao encontro dos tópicos anteriores, em que o aluno deve desejar conhecer a verdade, através do uso da razão, experienciando-a, que sustenta a nossa adesão à Teoria Construtivista da aprendizagem. Acrescenta a esta ideia o autor anteriormente citado, que é necessário projetar nos jovens estudantes ideais altos, ambições nobres e, o resultado disto é que se vai projetar no educando “uma explicação total de tudo, como sentido último da vida, do mundo e da História”²²⁰.

²¹⁶ Ver “A Frase do Ano”, <http://www.colegiodestomas.com/ano-lectivo/frase-do-ano> (Consultado a 27-IV-2017)

²¹⁷ GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco*, Lisboa, Diel, 2006, p. 70

²¹⁸ *Idem, ibidem*, p. 18

²¹⁹ Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino, p. 6

²²⁰ Cf. GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco*, Lisboa, Diel, 2006, p. 101

3.4. A liberdade: fim último do Esforço Educativo

Neste último ponto, a liberdade enquanto a última grande etapa do processo educacional, percebemos que será sempre uma consequência dos tópicos anteriores. Entende-se neste projeto a liberdade enquanto capacidade para aderir ao bem, à justiça e à beleza, que está intrínseco ao humano. Quando um aluno possui a razão (ou pelo menos parte), e a experiência, pelo relacionamento com os demais, não só no colégio, mas no quotidiano, terá uma maior facilidade em pensar de forma livre perante o mundo. Mons. Giussani advertia que era imperativo fomentar a crítica nos jovens, procurando as razões de ser de cada coisa e, assim, libertá-los da escravidão mental²²¹.

Os alunos devem ter esta capacidade de crescer com o mundo, sabendo pensar sobre o mesmo e, sabendo-se conscientes da sua dignidade enquanto pessoas. Por isso, os professores devem ser o primeiro exemplo do uso da liberdade que é próprio de uma pessoa adulta. Neste sentido, o professor deve acompanhar sempre e de forma sólida os primeiros passos do jovem na sua formação, dando progressivamente mais liberdade aos educandos, liberdade essa que é própria do amadurecimento do indivíduo:

«Os alunos devem poder identificar nos educadores a força, a consistência e a alegria que nasce da liberdade madura. A evidencia [evidência] desta posição desperta na consciência de quem está a crescer um desejo de verificar na própria vida uma posição semelhante. Assim os alunos começam o seu próprio caminho pessoal acompanhados pelos passos seguros dos mais velhos, que os encorajam e estimulam.»²²²

Para tal, é importante que no Colégio existam regras, que devem ser simples, mínimas e que se entendem indispensáveis para o sucesso do projeto²²³. Ou seja, entende-se que o Colégio deve ser flexível neste aspeto, porque não seria eficaz de todo a ausência de regras, nem estas desfavorecem a liberdade. Pelo contrário, entende-se que as regras podem até potenciar a liberdade.

²²¹ *Idem, ibidem*, p. 19

²²² Projeto Educativo do Colégio de São Tomás de Aquino, p. 7

²²³ Cf. António Romeiras, *op. cit.*, p. 45

Com a liberdade, os alunos devem procurar a construção pessoal de um significado para a vida e, a idealização de um critério para interpretar a realidade, percebendo o que é o bem e o que é o mal. Esta tarefa ninguém pode fazer por uma pessoa, no máximo, pode ajudar. E por isso, Mons. Giussani afirma que uma escola ideologicamente qualificada é aquela que consegue criar consciências verdadeiramente abertas e espíritos verdadeiramente livres²²⁴. Como insistia o mesmo autor, o espírito crítico está intimamente ligado ao passado. O aluno deve comparar o passado e o presente e perceber se acredita, se não acredita ou se tem dúvidas. Neste processo, o jovem adquire a maturidade²²⁵.

3.5. Educar é um risco!

Percebemos então que todo o processo é entendido como algo que requer tempo, e que estes quatro conceitos fundamentais estão intimamente ligados:

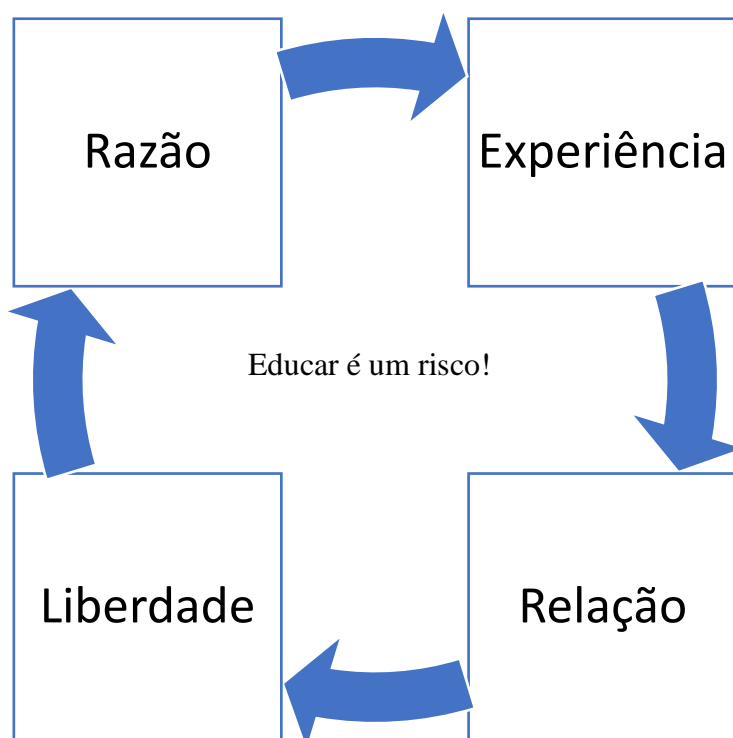


Figura 12 - As quatro referências da educação no CST

²²⁴ GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco*, Lisboa, Diel, 2006, pp. 80-81

²²⁵ *Idem, ibidem*, p. 18

Chegamos por fim à ideia chave que fundamenta todo o projeto – educar é um risco! O primeiro risco que devemos considerar é que a personalidade cresce, na medida em que se aprofunda uma verdadeira liberdade de juízo e uma verdadeira liberdade de escolha. No entanto, para julgar e escolher, o indivíduo tem de formar um critério, o que pode ter consequências graves na consciência do jovem se não tem qualquer base de apoio porque pode estar errado, ou pode mesmo levar a um ceticismo em relação a tudo. Por outro lado, não se pode “formatar” um jovem segundo o critério que nós pretendemos, o que seria atentar contra a sua liberdade.

Só uma educação concebida como introdução à realidade humana e cósmica, baseada numa história ou tradição, pode impedir no jovem um ponto de partida desconcertante e impedir uma falta de correspondência entre a realidade e ele, ou simplesmente, uma falta de sentido de existência²²⁶.

Assim, podemos concluir que o grande objetivo da educação é que o educando atue mais por si próprio, de forma livre, com o uso da razão, que foi experienciada, atendendo à relação com os outros e, enfrente o ambiente livre de qualquer tipo de problemas. O professor deve deixar-lhe cada vez mais responsabilidade de escolha e, o risco advém disto mesmo, mas deste risco nasce no jovem estudante a sua personalidade²²⁷.

4. O ensino da História no Colégio de S. Tomás

Ao abrigo da Lei de Autonomia do Ensino Privado e Cooperativo no Colégio optou-se por fazer uma reformulação do currículo na disciplina de História. Assim, não se rejeita de todo o programa nacional de História, mas potencia-se o mesmo. Deste modo, os documentos orientadores para a reformulação do programa foram os Programas e as Metas de Aprendizagem definidas para a disciplina de História e

²²⁶ *Idem, ibidem*, p. 74

²²⁷ *Idem, ibidem*, p. 103

Geografia de Portugal no 2º ciclo²²⁸ e, para História no 3º ciclo²²⁹. Partindo desta lógica percebemos que quando abordamos este programa no Colégio de S. Tomás²³⁰, referimo-nos ao programa nacional reformulado, mas nunca a um programa totalmente diferente, porque tal não é permitido por lei.

A grande diferença para o programa nacional está na sequência de matérias ao longo dos anos. No programa nacional, entende-se que a História deve ser cíclica, em que os alunos devem aprender matérias por ciclos e, posteriormente, recuperá-las permitindo deste modo fazer uma análise da História mais assertiva, sabendo as consequências que tiveram determinadas ações ou decisões, precisamente porque se vai recuperando matérias aprendidas anteriormente. No Colégio, a disciplina de História é lecionada numa sequência cronológica, de forma a não repetir conteúdos, desde o 5º ano até ao 9º ano, permitindo assim um estudo com maior profundidade. Para concretizar esta ideia, temos as seguintes tabelas que nos permitem observar estas diferenças:

	Programa Nacional (História e Geografia de Portugal)	Programa do Colégio (História)
5º ano	<ul style="list-style-type: none">• <i>A Península Ibérica: Localização e quadro</i>• <i>A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)</i>• <i>Portugal do século XII ao século XVII</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>O que é a História?</i>• <i>Pré-História</i>• <i>Civilizações Pré-Clássicas</i>• <i>Civilizações Clássicas</i>

Tabela 3 - Comparação dos dois programas do 5º ano

Como podemos perceber pela tabela existe desde logo uma diferença nos domínios curriculares do 5º ano para as disciplinas de História tendo em conta que no programa nacional, tal como é referido na tabela, temos a História ligada à Geografia. Seguindo o mesmo raciocínio, no 6º ano no Colégio estuda-se a Época Medieval e, no

²²⁸ Cf. Ministério da Educação de Portugal, Metas Curriculares 2º ciclo do Ensino Básico, História e Geografia de Portugal, [s.d.]

²²⁹ Ministério da Educação de Portugal, Metas Curriculares de História, 3º ciclo do Ensino Básico, 2014

²³⁰ Cf. MATOS, Maria João Quadrio Ferro de, *Programa da Disciplina de História 2º e 3º ciclos*, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, [s. d.]

O ensino da História através do cartoon:
Uma proposta didática no contexto do Colégio de S. Tomás de Aquino

programa nacional estuda-se Portugal, desde o século XVIII até à atualidade. Na seguinte tabela, podemos ver a maior diferença, quando as disciplinas são idênticas, ou seja, no 3º ciclo a História é separada da Geografia enquanto unidade curricular:

	Programa Nacional (História e Geografia de Portugal)	Programa do Colégio (História)
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Das sociedades recolectoras às sociedades produtoras</i> • <i>Contributos das civilizações urbanas</i> • <i>O mundo helénico</i> • <i>Roma e o império</i> • <i>A Europa do século VI ao século XII</i> • <i>O mundo muçulmano em expansão</i> • <i>Apogeu e desagregação da “ordem” feudal</i> • <i>As crises do século XIV</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Portugal e a Europa no início do século XV</i> • <i>Abertura da Europa ao Mundo</i> • <i>Renascimento e Humanismo</i> • <i>Rutura religiosa na Cristandade Ocidental</i> • <i>Séculos XVI-XVII – conflitos religiosos e conflitos políticos</i> • <i>A Paz de Vestefália e o novo mapa da Europa</i> • <i>Afirmação das monarquias absolutas</i> • <i>Novas potências marítimas europeias</i> • <i>Cultura do século XVII</i>

Tabela 4 - Comparação dos dois programas do 7º ano

Podemos constatar, pela tabela apresentada, que a diferença entre os dois programas está na conceção de que os conteúdos não devem ser repetidos, segundo o programa do Colégio e, por outro lado segundo o programa nacional, o estudo da História deve ser cíclico, de forma a que permita uma reflexão sobre a mesma tendo já adquirido algum conhecimento do que virá depois. Percebemos que no 7º ano do programa nacional se volta a aprender, ainda que com uma profundidade maior, as matérias lecionadas no 5º ano.

No 8º ano do Ensino Básico, os alunos do programa nacional de História estudam desde o século XV até ao século XX, e no Colégio, desde o século XVIII até à segunda metade do século XIX. Por fim, sendo o que mais interessa para o nosso relatório, podemos ver pela seguinte tabela, os conteúdos programáticos de ambos os programas para o 9º ano:

	Programa Nacional (História e Geografia de Portugal)	Programa do Colégio (História)
9º ano	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apogeu e declínio da influência europeia</i> • <i>As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra</i> • <i>Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar</i> • <i>Crise, ditaduras e democracia na década de 30</i> • <i>A 2ª Guerra Mundial: violência e reconstrução</i> • <i>A Guerra Fria</i> • <i>Estabilidade e instabilidade num mundo bipolar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A Europa e o mundo no início do século XX</i> • <i>Implantação da República em Portugal</i> • <i>Mudanças culturais nas primeiras décadas do século XX</i> • <i>Primeira Guerra Mundial</i> • <i>Revolução Soviética</i> • <i>O Mundo no pós Primeira Guerra Mundial</i> • <i>Segunda Grande Guerra</i> • <i>A Europa e o Mundo na Guerra Fria</i> • <i>Período de Coexistência Pacífica</i> • <i>Transformações políticas e económicas das últimas décadas do século XX</i>

Tabela 5 - Comparação dos dois programas do 9º ano

Ao observar e refletir sobre a tabela apresentada podemos perceber as reflexões que foram referidas anteriormente, a diferença entre os dois programas que se concretiza num estudo mais aprofundado da matéria no Colégio de S. Tomás e, no programa nacional, um estudo mais reflexivo, em que se volta a lecionar matérias, que nos permitem avaliar a História, tendo em conta o que aconteceu antes e o depois²³¹.

Mas a diferença dos programas não se restringe apenas à organização dos conteúdos programáticos. No que respeita ao programa do Colégio, percebemos que este obedece a três grandes linhas orientadoras:

1. A História é o estudo dos homens no passado. Consequentemente, a História oferece-nos uma tradição que herdamos direta ou indiretamente. Nesta

²³¹ Para comparar a profundidade dos dois programas podemos ver no tema da Primeira Guerra Mundial, que lecionámos neste estágio curricular, os Objetivos/Metas Curriculares de ambos, em MATOS, Maria João Quadrio Ferro de, *Programa da Disciplina de História 2º e 3º ciclos*, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, [s. d], pp. 59-63; Ministério da Educação de Portugal, *Metas Curriculares de História, 3º ciclo do Ensino Básico*, 2014, p. 23;

tradição, neste conjunto de conhecimento, pretende-se não só compreender o passado, mas também o presente.

2. O decorrer da História reflete sempre um conjunto de decisões e ações, que resultam em acontecimentos importantes “que refletem a comum natureza dos homens”²³².
3. A História é feita pelos homens, das suas vidas e vivências, e das suas escolhas ante o desenrolar dos acontecimentos.

Por conseguinte, temos implícita a estes três princípios orientadores outra diferença entre os dois programas: no Colégio valorizam-se as grandes personagens históricas em detrimento das grandes estruturas, algo que acontece com muita frequência no currículo nacional de História.

Importa ainda perceber que, a Razão deve levar sempre à Relação, a fim de a potenciar, e os alunos devem ter um espírito aberto a outros povos e culturas, decorrente da compreensão do mundo atual e do estudo do passado:

«Só se abre ao diálogo, só se interessa pelos outros e só interessa aos outros, quem conhece e ama aquilo que é e, por isso, percebe e valoriza o que os outros são e transmitem e tem algo a comunicar, a dar a si mesmo.»²³³

No ensino da História no Colégio de S. Tomás, privilegia-se também uma visão mais geral da Europa, ainda que não se estude em exaustão a História de cada país, de forma a reforçar a identidade europeia do nosso país, bem como a diversidade cultural, história e social do continente onde estamos inseridos. Recordamo-nos que, na reunião de início deste ano letivo para o Departamento de História, a professora Maria João Matos enfatizava esta ideia como um ponto a melhorar no Colégio, porque é frequente remetermos os alunos para um país específico apenas com o fim de explicar determinada matéria. Exemplificando isto, a professora referia que abordávamos a Inglaterra quando pretendíamos lecionar a Revolução Industrial, o mesmo acontecia com a Itália para explicar o Renascimento. Ora, isto está errado no sentido em que os

²³² MATOS, Maria João Quadrio Ferro de, *Programa da Disciplina de História 2º e 3º ciclos*, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, [s. d], p. 4

²³³ *Idem, ibidem*, p. 4

alunos não conseguem perceber como é que a Revolução Industrial acontece em Inglaterra sem saber os seus antecedentes e, por isso, devemos esforçarmo-nos para em cada momento da História dar uma visão, ainda que geral e abrangente, de cada país.

Na sequência deste raciocínio, outra ideia importantíssima é a valorização da identidade nacional, e assim “em cada momento estuda-se, de forma aprofundada, a História de Portugal, integrando-a na História Europeia e Mundial.”²³⁴

Em cada tema temos os objetivos que os alunos devem atingir, ao nível de conhecimentos de determinados temas. Porém, pensar numa proposta curricular apenas atendendo aos conteúdos programáticos seria redutor. Assim, o programa preconiza ainda um conjunto de competências a desenvolver para cada ano de escolaridade e, apresentamos as competências que correspondem ao 9º ano de escolaridade onde lecionámos as nossas aulas:

- Comparar documentos, mapas, imagens e textos historiográficos com informação completa
- Analisar criticamente perspectivas diferentes a partir de excertos de documentos significativos e claros
- Utilizar os conhecimentos adquiridos para fundamentar opções pessoais
- Expressar-se oralmente e por escrito com correção
- Utilizar o vocabulário específico da disciplina
- Utilizar os conceitos necessários ao estudo dos vários temas tratados
- Elaborar um texto com as ideias articuladas e organizadas
- Desenvolver o domínio de novas tecnologias como suporte de apresentações orais e/ou trabalhos escritos
- Adquirir algumas das regras do trabalho científico quanto a: organização de um plano, citações e organizações da bibliografia²³⁵

Ao analisarmos as competências anteriormente referidas, percebemos que no fundo estão muito vinculadas com o fim de todo o processo educativo, porque no fundo pretende-se desenvolver uma atitude interventiva e crítica, por parte dos alunos, no mundo onde estão inseridos.

²³⁴ *Idem, ibidem*, p. 4

²³⁵ Cf. *Idem, ibidem*, p. 55

«O desenvolvimento destas competências é, em nossa opinião, fundamental para a construção de um percurso académico dos nossos alunos e, sobretudo, para desenvolver uma atitude interventiva e crítica no mundo em que vivem. É fundamental que os jovens desenvolvam uma perspetiva crítica face à informação que recebem – preocupando-se em percebê-la nos seus conteúdos explícitos e implícitos – e se habituem a fundamentar as opiniões que formulam e as opções que tomam.»²³⁶

É ainda interessante verificar que estas competências devem ser exercitadas e promovidas pelo professor, mas não têm um plano metodológico para serem atingidas. Antes, pretende-se que o professor apele à sua criatividade para alcançá-las, também em função das turmas com que se depara porque não existem duas turmas iguais. Na formação de professores a que tivemos a oportunidade de assistir, a Reitora do Colégio sublinhava esta ideia, de que os professores devem apelar à sua criatividade para ir ao encontro dos alunos, algo que é próprio dos princípios que abordámos no projeto educativo do colégio e, assim desenvolver no aluno conhecimentos e competências que enriqueçam o seu percurso académico.

5. As aulas observadas

A caracterização da turma desenquadrada do espaço escolar de nada serviria, porque é precisamente deste contacto com os alunos, destas “abordagens no corredor”, que se estabelece uma relação. Esta relação tem uma elevada importância como vimos, na medida em que vamos conhecendo melhor os alunos, percebendo aquilo que eles aprendem, aquilo que eles mais gostam e assim, tal como foi referido anteriormente, adaptar as nossas estratégias e recursos às suas personalidades, o seu processo maturação.

²³⁶ *Idem, ibidem*, p. 5

Neste sentido, houve um esforço para acompanhar as aulas de vários anos, a fim de conhecer de uma forma geral, os diferentes níveis de ensino. Esta visão abrangente das várias turmas é muito enriquecedora na medida em que vamos conhecendo estas diferenças entre alunos, turmas, estados de desenvolvimento académico, estratégias de professores, entre outros aspetos.

No ao qual se circunscreve este relatório, fomos observando mais de 15 aulas de turmas e professores diferentes. Na medida do possível, tentou-se sempre acompanhar o 9º D, porque essa era a turma à qual lecionámos as aulas. Assim, passamos a descrever algumas das aulas observadas, tendo como base fichas de observação de orientação metodológica²³⁷. Apresentamos aqui, não uma descrição exaustiva das aulas, mas sim um resumo dos aspetos mais relevantes.

Constatámos, como é natural, que havia turmas mais agitadas do que outras. Numa das turmas mais afoitas, percebemos que o docente sentiu muita dificuldade em lançar um tema para debate e conseguir manter um fio condutor sem uma sensibilização prévia aos alunos. Houve uma aula em que o debate tinha um tema e os alunos não foram ao encontro do mesmo, tendo dispersado os seus argumentos para outros aspetos que não eram relevantes. Por isso, desde logo ficou muito clara esta ideia de que um debate deve ter sempre uma ideia norteadora, preferencialmente uma questão aberta.

Algo que também por vezes incomodou o ambiente de sala de aula foram os vários alunos que não trouxeram os manuais e como não havia outra forma de trabalhar, porque se utilizam muito os recursos didáticos do manual, normalmente os alunos juntam-se para partilhar o manual, o que proporciona conversas inoportunas. Para evitar que isto aconteça podemos por exemplo digitalizar os recursos que são usados no manual para cada aula, para assim caso seja necessário projetá-los.

Assistimos também a uma aula de preparação para o teste. Nesta aula, o docente apresentou um conjunto de perguntas de testes anteriores. Esta opção tinha como finalidade familiarizar os alunos com o tipo de perguntas que saem nos testes, fazer uma breve síntese da matéria e orientar os alunos para os objetivos específicos de cada matéria.

²³⁷ WRAGG, E. C., *An Introduction to Classroom Observation*, Londres, Routledge Education Classic Editions, 1994

Verificámos similarmente que houve um esforço do professor em questionar os alunos que revelavam maiores dificuldades nas respostas, complementar as respostas destes alunos a fim de estes se sentirem motivados. Foi muito claro que, embora tenha sido uma turma do 9º ano, os discentes revelam uma enorme dificuldade em estruturar corretamente as suas respostas.

Numa outra aula, devido à dificuldade de gestão de tempo, percebemos em conversa com o docente da turma as supressões que devem ser feitas no currículo, tendo presente que esta é apenas uma medida de última instância. Deste modo, percebemos que o professor não lecionou todas as ruturas artísticas do século XX, mas apenas o Cubismo e o Surrealismo. Deve haver sempre um realce desta mesma omissão de matéria para os alunos, a fim de ficar claro que tal não será objeto de avaliação, nem se levantem dúvidas acerca de temas não lecionados.

No que respeita às apresentações em *PowerPoint*, percebemos que deve haver um extremo cuidado na sua utilização. Quando há demasiada informação, os alunos apressam-se simplesmente a copiar aquilo que é apresentado, sem dar espaço à explicação do professor nem à compreensão daquilo que é exibido. Por outro lado, os tópicos da aula podem e devem aparecer na apresentação, porque remete não só o aluno, mas concomitantemente o professor para o tema ou a ideia orientadora da aula. Isto resulta numa ajuda aos alunos, pois ainda que nalgum momento se desviem do tema da aula, a qualquer momento podem lembrá-lo.

Em acréscimo, observámos uma aula em que o professor usou uma estratégia atípica – a atribuição de personagens históricas aos alunos. O grande objetivo era que os alunos interiorizassem a matéria e os remetesse com este método para a compreensão das personagens que são marcantes para a História. Metodologicamente, ao longo da sessão, o professor explicava a matéria prevista como é habitual, mas sempre que havia uma personagem que considerava importante, atribuía essa personagem a um aluno. Deste modo, quando havia acontecimentos que envolviam várias personagens, por exemplo, a Bula *Manifestis Probatum* de 1179, em que um aluno representava o Rei de Portugal e outro o Papa, entre outras personagens que intervém neste acontecimento, o professor solicitava aos alunos que lhes dissesse quais as posições dos mesmos em relação ao acontecimento histórico. Assim, o docente conseguiu captar a atenção e o

interesse dos alunos para o tema da aula, sendo que os alunos tentaram interiorizar as personagens e no fundo perceber as suas ideias, interesses e intenções.

Para terminar este capítulo, de referir apenas que as observações de aulas, permitiram uma aquisição de experiências que se traduzem em conhecimentos muito enriquecedores. Neste sentido, foi muito importante a questão das estratégias utilizadas por cada professor, o uso dos recursos didáticos, a dimensão sociológica do professor, entre outros. É de salientar ainda que, com estas aulas se percebe claramente que existem várias formas de lecionar e, cada professor deve encontrar o seu próprio modelo. Fica claro também que, até nos recursos didáticos, existem várias formas de utilização para o mesmo recurso.

TERCEIRA PARTE – UNIDADE DIDÁTICA:
OPÇÕES DE ENSINO - APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

“Continua a ser importante repensar a democratização do ensino, inscrevendo-a, simultaneamente, nos nossos ideais educativos”²³⁸

Joaquim Pintassilgo

²³⁸ PINTASSILGO, Joaquim, Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português, in PINTASSILGO, Joaquim et ali (org.), Democratização escolar: Intenções e apropriações, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da FCUL, 2003, P. 119

1. A planificação no ensino

Um dos aspetos que fica muito claro ao longo deste relatório, é que o professor deve planificar cada aula com absoluto rigor. Por outro lado, devemos ter em conta algumas dificuldades inerentes à planificação das aulas, que também marcaram o nosso percurso durante esta prática de ensino supervisionada.

Os professores têm necessidade de planificar, precisamente porque o seu sucesso e insucesso são medidos através do alcance ou não dos seus objetivos planeados²³⁹. O ato de planear em si mesmo comporta uma reflexão não só sobre o currículo, mas também sobre os alunos e o tempo disponível²⁴⁰. Pelo contrário, se um professor não planifica as suas aulas e a sua atividade docente, será sempre um barco sem rumo caso não tenha nenhum objetivo definido. Se esse objetivo for algo genérico, será sempre demasiado distante e inalcançável pelo docente e pelos seus alunos. Podemos ainda considerar o professor que planifica, mas não faz uma reflexão séria sobre o ambiente envolvente entre ele os seus alunos ou o currículo, entre tantos outros aspetos que já enumeraremos. Um docente assim poderíamos considerar um barco com rumo, mas mal definido porque não considera as irregularidades e dificuldades da rota delineada. E, por fim, poderíamos ainda apontar uma outra planificação, em que não se tem em conta as estratégias e os recursos didáticos adequados aos conhecimentos, que seria um barco com um rumo, com uma rota adequada para o seu destino, mas sem meios de propulsão suficientes para o atingir²⁴¹.

²³⁹ MAGER, Robert, *Como Definir Objectivos Pedagógicos*, Lisboa, Editora Carreira & Carreira, 1975, pp. 1 e segs.

²⁴⁰ Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, pp. 32- 35

²⁴¹ Cf. SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHALL, Richard C., *Psicologia Educacional, Uma abordagem Desenvolvimentalista*, [s.d.], McGraw-Hill, 1993, pp. 318-323

Em acréscimo, Cândida Proença refere mesmo que a planificação deve ser sempre uma ferramenta de trabalho, não uma espécie de “documento oficial” para o professor consultar em determinados momentos²⁴².

Sintetizando a ideia desta autora, planificar pressupõe responder às seguintes questões:

1. De onde se parte? (avaliação de diagnóstico ou formativa)
2. Para quê levar a cabo este trabalho (objetivos)
3. Que assunto se vai estudar? (conteúdos)
4. Como é que se vai realizar o trabalho? (métodos, estratégias)
5. Com que recursos se pode contar? (materiais e espaço)
6. Quanto tempo se vai gastar? (estabelecimento de um calendário)
7. Em que medida foi conseguido? (avaliação)

Tem interesse perceber que o currículo, na planificação, deve estar sempre ligado à instituição²⁴³. Isto é importante porque no Colégio de S. Tomás temos manuais próprios para a instrução, bem como um plano de estudos ou um plano curricular diferente tal como foi referido. E isso tem uma grande importância na planificação, especificamente para o ensino da História no Colégio de São Tomás.

Ao longo das reuniões que tivemos entre mestrandos e a professora cooperante, a professora Maria João Matos foi-nos dizendo que a planificação pode ficar desordenada, quando não há uma ligação entre os recursos didáticos, as estratégias e os objetivos específicos. Podemos constatar uma planificação elaborada no ano passado, em que percebemos esta dificuldade, porque é uma planificação não linear, em que não existe uma harmonia entre objetivos, recursos, estratégias, etc²⁴⁴.

Por outro lado, observando as mais recentes planificações²⁴⁵, percebemos que nas planificações lineares existe um problema de ligar os objetivos de uma aula à

²⁴² PROENÇA, Maria Cândida. *Didáctica da história: textos complementares*, Lisboa, 1989, pp. 170-176

²⁴³ *Idem, ibidem*, p. 177

²⁴⁴ Cf. Ver anexo XVIII – Exemplo de uma planificação não linear

²⁴⁵ Cf. Ver anexo XI – A planificação da 6ª e 7ª aula; Ver anexo XV – A planificação da 8ª aula;

sequência cronológica da História, o que causa outra dificuldade. Se tomarmos como exemplo a quarta aula²⁴⁶, surgem dois problemas claros:

Descreve-se as fragilidades da Sociedade das Nações no início, aquando da sua criação? Ou descreve-se no fim, com a atuação da Sociedade das Nações na crise de Vilna ou na crise do Corfu?

Ora esta dificuldade, que a planificação pode ter, é um problema para o professor, que se reflete nos alunos. Se o professor tem um raciocínio histórico e, por conseguinte, uma exposição didática seguindo os objetivos específicos que por vezes podem quebrar a sequência cronológica dos acontecimentos, tal como vimos no exemplo anterior, isso representará sempre um dilema nos alunos entre aquilo que se pretende no currículo e, aquilo que aconteceu de facto na História.

De referir ainda que outro problema que pode surgir, e que já foi referido anteriormente, é o “abandono” de determinados temas, tendo em conta a planificação a longo prazo. Ao estudar a Primeira Guerra Mundial, muitas vezes as escolas deixam a Revolução Bolchevique de 1917 para o tema seguinte. Só que aqui emerge desde logo um problema: a Primeira Guerra Mundial começa em 1914 e termina em 1918. A Revolução Bolchevique, que segundo Ben Walsh²⁴⁷ é o acontecimento mais marcante do século XX, é passada muito superficialmente, para posteriormente ser considerada noutro bloco – um bloco específico sobre o contexto da Rússia no século XX e a emergência da União Soviética, a URSS.

2. As aulas lecionadas

Chegamos então à parte onde se concretizam todas as ideias anteriormente expostas, a componente de prática de ensino supervisionada. Neste sentido, pretende-se enfatizar as aulas lecionadas e, para tal, optámos por descrever as aulas como um todo, desde a planificação até à prática e, não menos importante, os comentários e reflexões

²⁴⁶ Ver anexo VIII - A planificação da 4ª aula

²⁴⁷ Cf. WALSH, Ben, *Modern World History*, Londres, Hodder Education, 2011, p. 98

sobre as mesmas. Atribuímos uma elevada relevância a estas reflexões no final das aulas porque nos permitiram melhorar enquanto futuros professores e sentimos muito claramente que existe uma enorme diferença na preparação e execução das primeiras para as últimas aulas, fruto dessas correções e experiência adquirida. Gostaríamos aqui de salientar a dedicação da nossa professora cooperante que, no final de cada aula tanto nos ajudou para melhorar, com uma paciência inesgotável, e uma crítica construtiva constante.

2.1. A Participação Portuguesa na Primeira Guerra Mundial;

A. Planificação

A primeira aula foi planificada para 60 minutos e o sumário da aula, que está acima referido, insere-se no tema da Primeira Guerra Mundial e, no fundo, o objetivo geral era conhecer a participação portuguesa na Grande Guerra²⁴⁸.

Contudo, no contexto do programa de História do Colégio, esta aula seria por si só um desafio, porque os alunos haviam estudado a República em Portugal, depois as mudanças culturais nas primeiras décadas do século XX e, a Primeira Guerra. Ou seja, os alunos já não se recordavam bem da matéria, pelo que tivemos de realizar uma breve revisão do tema 2, que havia sido lecionado há mais de um mês.

Assim, definiram-se com a professora cooperante os seguintes objetivos para esta aula:

²⁴⁸ Ver anexo II - A planificação da 1ª aula

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Distinguir as posições dos diversos setores políticos portugueses face à intervenção na Guerra• Identificar os motivos que levam Afonso Costa a defender a intervenção de Portugal na Guerra• Localizar no tempo e identificar os motivos que levam a Alemanha a declarar guerra a Portugal• Conhecer a preparação do Corpo Expedicionário Português• Descrever a ação da Igreja Portuguesa em relação às tropas enviadas para a Guerra• Identificar os palcos de guerra para onde Portugal manda as tropas• Localizar no tempo os principais confrontos em que as tropas portuguesas estiveram envolvidas• Conhecer o Soldado Milhões

Tabela 6 - Objetivos para a 1ª aula

Outro ponto importante, que a professora cooperante aludiu, é que os alunos tinham necessariamente de perceber que em 1914 Portugal tinha um conflito militar com a Alemanha nas suas colónias africanas. Em 1916 Portugal vai entrar na Primeira Guerra Mundial com a declaração de guerra que a Alemanha envia a Portugal. Isto tinha de ficar esclarecido, no sentido de os alunos perceberem que Portugal, apesar de estar em conflito com a Alemanha desde 1914, não estava inserido na Primeira Guerra Mundial.

Para fazer a revisão do tema 2, que era a República em Portugal, fizemos em diapositivo que mostrava os vários partidos em Portugal, bem como um mapa das várias colónias em África para os alunos localizarem espacialmente e temporalmente as razões do conflito com a Alemanha. Posteriormente, os alunos fariam um esquema conceptual para identificar os motivos que leva Afonso Costa a defender a intervenção de Portugal na Guerra:

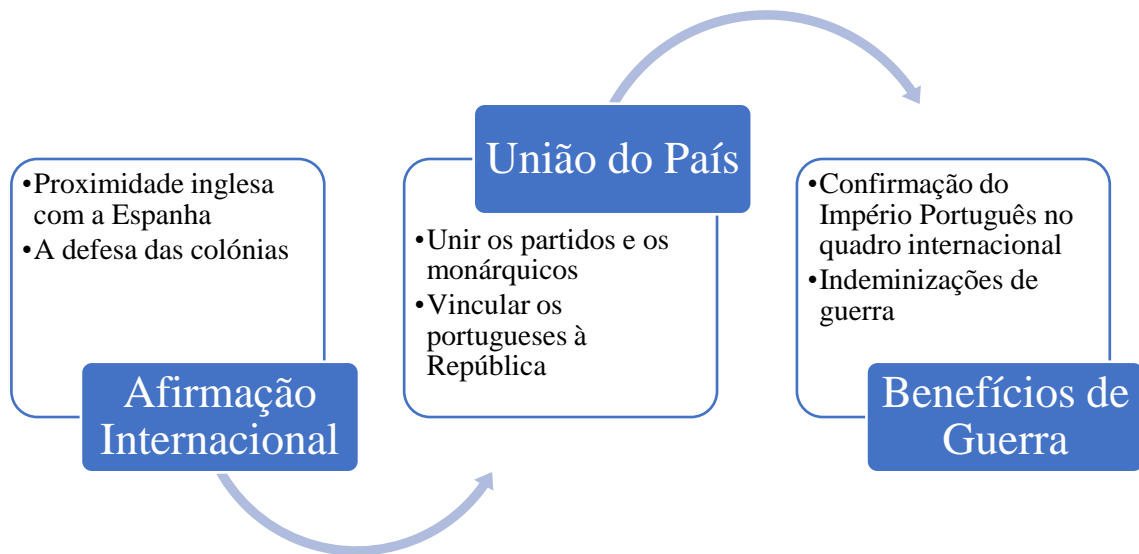


Figura 13- Esquema conceptual das razões para a entrada de Portugal na Guerra

Para localizar no tempo e identificar os motivos que levam a Alemanha a declarar guerra a Portugal teríamos a análise de um documento histórico²⁴⁹, a Declaração de Guerra da Alemanha a Portugal, precedida de um enquadramento muito genérico. Porém, seria difícil os alunos perceberem em concreto estas ideias, ou seja, materializá-las para a vida da nação neste período histórico. Por isso, a fim de conhecerem a preparação das tropas portuguesas enviadas para a Guerra, que era o Corpo Expedicionário Português, teríamos também como recursos várias fotografias²⁵⁰:

- Fotografia do envio de tropas do CEP para as Flandres
- Fotografia de um exercício de cavalaria em Tancos
- Fotografia do treino de baionetas da Infantaria do CEP em França
- Fotografia de uma Missa campal do CEP

²⁴⁹ Sobre isto, vale a pena ver LE GOFF, Jacques, *História e Memória*, tradução de Bernardo Leitão, Editora Unicamp, Campinas, 1990, pp. 547-549 e GLÉNISSON, J., *Uma história entre duas erudições*, em “Revista de história”, CX, 1977, p. 28

²⁵⁰ Sobre a utilização dos meios audiovisuais, parece-nos importante ver MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Didática da História, Teorização e Prática – algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, pp. 181-184

Estas fotografias permitiam ligar também com o objetivo específico seguinte, que está mais amplamente descrito no Programa do Colégio²⁵¹, que é a descrição da ação da Igreja Portuguesa em relação às tropas enviadas para a Guerra.

A fim de identificar os palcos de guerra para onde Portugal manda tropas, entendemos ser importante os alunos verem um mapa no qual é muito perceptível o enquadramento espacial do envio de tropas do CEP para a Frente Ocidental, nomeadamente para a Flandres.

Para localizar no tempo os principais confrontos em que as tropas portuguesas estiveram envolvidas e, mais uma vez, para os alunos concretizarem esta ideia, cremos ser importante o uso de fotografias para eles analisarem e perceberem a situação das tropas portuguesas. No fundo, esta ideia vai ao encontro de uma referência que a professora cooperante disse no ano passado, em que dizia que “é importante que os alunos contactem com a história”, e que foi também enfatizada pelo professor Telo Canhão numa comunicação que realizou, inserida na unidade curricular de Comunicação em História: Estratégias e Recursos, e que estas ideias se concretizem em imagens para os alunos.

- Fotografia de António Coelho
- Fotografia de soldados prisioneiros na Batalha de La Lys
- Fotografia do Soldado Milhões

Por fim, o último objetivo específico era conhecer o Soldado Milhões. Para tal, decidimos que o relato, em caixa de texto, que está no manual dos alunos descreve muito bem esta personagem histórica e, por isso, iríamos ler este mesmo relato²⁵².

²⁵¹ Percebemos que devido à matriz Cristã – Católica do Colégio, a este tema é atribuído uma importância maior quando comparado com outros programas, tal como referimos no enquadramento científico das aulas lecionadas e no programa de História reformulado pelo Colégio de S. Tomás MATOS, Maria João, *Programa da Disciplina de História 2º e 3º ciclos*, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, [s. d], p. 61

²⁵² MATOS, Maria João Ferro de Matos, CORREIA, Maria Joana Abecassis, *História 9, Portugal, a Europa e o Mundo – Século XX*, 1º volume, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, 2014, pp. 98-99

B. Relato da aula

A aula começou tranquilamente com os alunos a dirigirem-se para o lugar e, a passarem o sumário. Houve um questionamento imediato dos alunos quando começou a apresentação em *PowerPoint*²⁵³. Por outro lado, foi também muito positiva a apresentação de documentos históricos e fomentar o espírito crítico dos alunos sobre a matéria. Os alunos foram desde logo mostrando enorme interesse pela matéria.

A aula foi decorrendo normalmente, conseguindo-se gerir o tempo, os alunos estavam motivados, pelo que de uma forma geral a aula foi positiva. Pareceu-nos também que num primeiro momento houve uma relação mais distante entre professor e alunos. Posteriormente tivemos uma maior flexibilidade para nos adaptarmos e com isso uma maior proximidade.

A professora cooperante elogiou o exercício da autoridade nesta aula pelo professor, sublinhando o facto de não ser autoritário. Todavia, algo que foi muito notório foi a liberdade para os alunos intervirem, aliás, esta é uma característica apontada a esta turma, porque coloca muitas dúvidas.

C. Reflexões sobre a aula

Desde logo, é importante referir que a professora cooperante fez um comentário a esta aula em conjunto com a segunda. Não obstante, ressaltou alguns aspetos que lhe pareceram mais importantes na primeira aula. O primeiro deles é a diversidade de recursos para a didática da História, que foi um aspeto muito positivo da aula, e que se notava na alegria dos alunos, resultado da sua motivação para a aprendizagem.

Foi também muito importante o uso de documentos históricos e, acima de tudo, o uso de uma linguagem própria da História, mas acessível para os alunos, que é uma ideia que a professora cooperante sublinha várias vezes.

De resto, houve um aspeto menos positivo na questão da apresentação em *PowerPoint*, isto porque a última versão não foi gravada e, consequentemente a versão

²⁵³ DIENER, C. I., DWECK, C., *An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, número 36, Washington, American Psychologist Association, 1978, pp. 451 e segs.

que foi apresentada não estava revista e assim houve alguns erros ortográficos que devem ser evitados. Ainda assim foram prontamente corrigidos antes dos alunos lerem e passarem para os cadernos.

2.2. A Guerra na Retaguarda; 1917-1918;

A. Planificação

A planificação desta aula era exigente na medida em que a aula teria a duração de 100 minutos. Planear uma aula com esta extensão para uma turma de 9º ano é árduo, na medida em que é de facto necessário ter uma boa diversidade de recursos didáticos para conseguir motivar os alunos em toda a aula²⁵⁴.

O objetivo geral deste bloco era que os alunos percebessem como a guerra tinha afetado as populações e daí ser chamada, sobretudo pelos britânicos, a “guerra na retaguarda”²⁵⁵.

Assim, definimos os seguintes objetivos específicos para este bloco:

²⁵⁴ Cf. Ver anexo IV – A planificação da 2ª e 3ª aula

²⁵⁵ Especificamente, os britânicos, como por exemplo Ben Walsh, usam o termo “Home Front”. WALSH, Ben, *Modern World History*, Londres, Hodder Education, 2011, p. 132

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Avaliar a importância da propaganda no esforço de guerra• Avaliar o papel feminino na Guerra• Avaliar o contributo dos sectores que não estavam na frente de guerra• Descrever o modo como a guerra afetava a vida quotidiana das populações• Identificar os acontecimentos que fazem do ano de 1917 um ano de viragem• Compreender as causas que levam os EUA a entrar na guerra• Avaliar a importância da entrada dos EUA na guerra• Avaliar o impacto da saída da Rússia da guerra• Descrever as movimentações no Médio Oriente• Descrever a ofensiva alemã em 1918• Localizar no tempo a contraofensiva aliada• Localizar no tempo o armistício com o Império Austro-Húngaro; Localizar no tempo o armistício com o Império Alemão;• Compreender o carácter de “Guerra Total” da Primeira Guerra Mundial• Avaliar o impacto da Primeira Guerra Mundial

Tabela 7 - Os objetivos da 2ª e da 3ª aula

Em primeiro lugar, para avaliar a importância da propaganda no esforço de guerra, pensámos desde logo pôr o *cartoon Join in the Army e Time for one more*.²⁵⁶ O primeiro *cartoon* remete-nos para várias questões relativas à legitimidade da guerra e ao apelo que a Inglaterra fazia aos seus cidadãos do esforço de guerra: a Inglaterra era um país agredido durante a Guerra e, os seus cidadãos tinham de o salvar para proteger o Rei. O segundo *cartoon* remete-nos para outra problemática. Vemos uma empresa de tabaco inglesa a fazer propaganda ao seu produto, que usa a legenda «tempo para mais um» num ambiente de guerra pacífico, agradável, em que os soldados combatem em trincheiras de uma forma segura. Para terminar este tópico, podemos ver a capa do jornal *Le Petit Journal* e um documento de Lloyd George que também são elucidativos para avaliar a importância da propaganda no esforço de guerra.

O seguinte objetivo seria avaliar o papel feminino na guerra. Desde logo, temos o *cartoon* que nos remete para uma visão feminina perante a guerra, numa clara alusão a que apoiem os soldados que partem. Este documento permite-nos fazer ligações com

²⁵⁶ Ver anexo V – A apresentação da 2ª e 3ª aula

diversos temas a serem abordados na aula, como a emancipação das senhoras no mercado de trabalho. Por outro lado, sabemos que muitas senhoras que não trabalhavam até então vão participar no esforço de guerra, através de voluntariado em cantinas, na integração no mercado de trabalho, etc. A fotografia das senhoras a trabalharem nas fábricas de carvão permite-nos também ir ao encontro desta ideia. Para os alunos este documento no fundo é bastante elucidativo.

Seguindo o mesmo raciocínio, é ainda importante avaliar o contributo dos sectores que não estavam na frente de guerra. Tomando como exemplo a Inglaterra, apresentou-se um *cartoon* que demonstra o contributo de várias classes sociais para a Guerra. Acresce a importância de ser um *poster* oficial do governo e, pelas várias figuras apresentadas, tal iria suscitar variadas dúvidas dos alunos, a fim de perceberem o *cartoon* na sua integridade, bem como a adaptação de toda a sociedade inglesa para responder ao conflito bélico. Para exemplificar, podemos ver que nos é apresentada a figura de um empresário, que desde logo suscita a dúvida nos alunos: como pode participar um empresário no esforço de guerra? E sabemos que um empresário poderia comprar certificados de guerra para financiar e apoiar este conflito e, assim, participar no esforço de guerra. Toda a mensagem deste documento está a apelar ao sentimento de união, sendo que o leitor é o elo de uma corrente que não se pode quebrar. A legenda em si, já é desafiante, apelando ao sacrifício por uma causa comum acima de todas - *Are you in this?*

Para ir ao encontro do seguinte objetivo, a descrição de como a Guerra afetava a vida quotidiana das populações, usaríamos um *cartoon* que é bastante completo considerando a matéria e, de alguma forma concluía tudo o que dizia respeito à Guerra na Retaguarda. Desde logo devemos perceber que o *cartoon* é bastante grande e por isso é apenas compreensível quando os alunos o podem consultar impresso, porque a projeção não lhes permite ler os diálogos²⁵⁷. Nestes “Quatro Natais da família Brown durante a guerra” vamos percebendo o impacto da Guerra na ceia de Natal desta família bem como o contributo dos vários sectores da sociedade para a Guerra, entre os quais o papel feminino. Na primeira parte deste trabalho já exemplificámos as diversas ideias que este *cartoon* nos pode transmitir acerca deste tema.

²⁵⁷ Deste modo, em conversa com a professora cooperante, decidimos que para colmatar esta dificuldade, faríamos uns documentos de apoio. Ver Anexo VI – Documentos de Apoio da 2ª e 3ª aula

A fim de identificar a entrada dos EUA na guerra, exibimos a capa do jornal *New York Times*, que nos permite ver o impacto que o afundamento do *Lusitânia* teve na opinião pública americana, bem como um gráfico que expõe bem a ideia do número de navios americanos atingidos por submarinos alemães. Por último, para os alunos analisarem esta ideia, temos um *cartoon* que aborda precisamente o ingresso dos americanos na guerra, em parte provocado pelo afundamento do *Lusitânia*. Para terminar este objetivo, exporíamos uma fotografia da Revolução Bolchevique com Lenine em destaque. De seguida, apresentaríamos ainda dois mapas que nos permitem relacionar a ofensiva alemã do ano seguinte com o impacto que as tropas alemãs que são deslocadas da Rússia para a Frente Ocidental. Refira-se ainda o uso de uma ilustração exemplificando o abastecimento de um navio para dois mil soldados numa semana, que permite aos alunos perceberem o enorme esforço de abastecimento dos países envolvidos nas frentes de guerra.

Neste sentido, o seguinte objetivo desta aula, era a descrição da ofensiva alemã em 1918 e a contraofensiva que se segue nesse mesmo ano. Para além dos mapas anteriormente referidos, colocámos uma fotografia dos alemães a saltarem trincheiras, para suscitar perguntas pelos alunos, devido à alteração da guerra de trincheiras para a guerra de movimentos, etc.

A fim de localizar no tempo a assinatura do Armistício com as Potências Centrais, teríamos como recursos as capas de vários jornais dos principais países envolvidos e a definição de Armistício para os alunos interiorizarem este conceito fundamental. Para avaliar o impacto da Primeira Guerra Mundial, optámos por recursos como um poema, uma pintura e várias fotografias, finalizando com a explicação do conceito de Guerra Total.

B. Relato da aula

Em relação a este bloco de duas aulas tudo aconteceu muito mais espontaneamente porque, por um lado, os alunos já estavam muito mais habituados a um novo professor, por outro um docente tem sempre uma sequência lógica e, por isso, é muito mais fácil para os alunos acompanharem o seu raciocínio e assim adquirir os conhecimentos pretendidos.

A esta aula esteve a assistir uma colega estagiária, a Catarina Filipe, de quem os alunos estimaram a sua presença e o Professor Miguel Monteiro, coordenador do Mestrado em Ensino de História e regente de várias unidades curriculares ao longo do nosso percurso académico no presente Mestrado.

Desde logo os alunos estranharam a presença de ambos, embora não tenham dito nada, era perceptível que muitas vezes desviavam o olhar para estas duas figuras a quem não estavam acostumados. Por isso, depois de passarem o sumário, fizemos a apresentação de ambos à turma.

Começou então a aula em si e, tal como tínhamos previsto, a primeira reação aos cartazes expostos foram diversas dúvidas, ideias acerca da guerra, etc. Foi muito interessante porque permitiu ir ao encontro daquilo que tínhamos previsto. É relevante ter em conta uma ideia tantas vezes defendida pela professora cooperante – quando se traz uma imagem ou um documento para se explorar é importante vir com as perguntas já preparadas. A título de exemplo, no primeiro *poster* tínhamos as seguintes perguntas:

- Qual o cenário de guerra?
- Porque é que os soldados estão numa trincheira?
- Porque haveria “tempo para mais um”?
- Este cartaz dá-nos uma ideia clara daquilo que foi a guerra?

Outro documento que foi marcante para os alunos foi a conversa privada de David Lloyd George com o editor-chefe do Manchester Guardian em 1917, porque os alunos conseguiram perceber a importância destas fontes para o estudo da História e, ir ao encontro do tema proposto, a propaganda na guerra. Outro momento importante foi quando se pediu aos alunos, através de uns documentos de apoio que foram elaborados e impressos previamente²⁵⁸, para analisar o cartoon dos Natais da Família Brown durante a guerra. Claro que os alunos ficaram muito entusiasmados com uma fonte histórica em estilo de banda desenhada, mas tiveram algumas dificuldades no inglês que posteriormente foram colmatadas.

Por outro lado, com tantas intervenções da turma o tempo foi passando. Consequentemente, a propaganda na guerra e a guerra na retaguarda demoraram

²⁵⁸ Ver anexo VI - Documentos de apoio da 2ª e 3ª aula

bastante tempo em relação ao previsto. Não obstante queríamos sublinhar desde logo todos estes momentos de constante interrogação dos alunos, tendo em conta a abordagem que fizemos na primeira parte do presente relatório, ao referir as teorias de aprendizagem, nomeadamente as teorias construtivistas.

Para contextualizar a evolução da guerra em 1917 e 1918, recuámos até ao ano de 1916, com a exibição de um mapa com a frente de guerra neste ano. Houve uma questão curiosa, porque um aluno perguntou algo relacionado com os antecedentes da guerra, mas para responder à sua questão teríamos de voltar muito atrás na matéria, pelo que lhe explicámos que aquilo que ele estava a perguntar foi tema de aulas muito anteriores e que não poderíamos recuar tanto na matéria.

Com o avançar da aula, chegámos à análise do ano de 1917. Aqui tivemos desde logo uma questão muito pertinente por um aluno, quando abordámos a Revolução Bolchevique. Foi interessante, precisamente porque nos apercebemos de uma problemática prevista na planificação – os alunos queriam saber mais acerca da Revolução Bolchevique. Não obstante, tivemos de justificar que esse tema seria estudado depois da Primeira Guerra Mundial com maior detalhe e avançámos na matéria. Por outro lado, foi também interessante ver que os alunos, de alguma forma, já pretendem de uma forma autónoma “construir o seu próprio conhecimento”, porque queriam perceber em concreto o que se havia passado para acontecer tal Revolução.

Aproveitámos para perceber a aplicação da teoria construtivista: no ano de 1917 focámos com grande pormenor a situação alemã face à guerra e a as dificuldades que os mesmos estavam a passar nomeadamente ao nível de abastecimentos e, tendo essa base, solicitámos aos alunos que autonomamente tentassem compreender a situação dos mesmos no ano seguinte. O resultado foi muito positivo, porque de uma forma geral todos perceberam que a situação só se poderia ter agravado, tal como aconteceu de facto.

A aula então terminou com os conceitos de Guerra Total e de Armistício, que os alunos compreenderam facilmente. Por fim, fez-se uma breve revisão da matéria e umas perguntas rápidas que constam da planificação.

C. Reflexões sobre a aula

A professora cooperante num primeiro comentário a esta aula mencionou a importância da interdisciplinaridade nas aulas por não traduzir os documentos utilizados e pelas referências à matéria de outras disciplinas. Importa aqui salientar que o fato de ser bom não traduzir os documentos, não quer dizer que não o façamos. Isto porque, e aconteceu nesta aula, se os alunos não entendem algo, não podem ser penalizados numa aula de História por isso. Eventualmente, se surgir alguma questão de vocabulário, devemos estar prontos para a esclarecer.

Em acréscimo, outro aspeto positivo, realçado pela professora Maria João Matos, é deixar que os alunos interviessem facilmente, desde que fossem perguntas relacionadas com o tema da aula. Isto porque, na parte final da aula, quando os alunos ficam mais cansados, procuram colocar questões de curiosidade para evitar que se leccione mais matéria. Ora, estas perguntas não foram respondidas, por própria recomendação da professora. Houve ainda uma pergunta curiosa de um aluno que quando se estava a explicar a chegada das tropas americanas em 1917, que demorara algum tempo:

“Mas, professor, quanto tempo demora um navio dos EUA a chegar à Europa?”

Percebemos que estas são questões que nós não sabemos responder, mas que podemos fazer mais ou menos uma estimativa. Pelo que respondemos que não sabíamos, mas que podíamos fazer uma estimativa. No final da aula, ao comentarmos esta questão com a professora ela disse que apreciara bastante do facto de termos dito que não sabíamos, porque demonstrava maturidade e segurança no ato pedagógico.

Por outro lado, a professora cooperante sublinhou também a importância de usar documentos históricos para as aulas e fazer muitas perguntas aos alunos que fomenta o espírito crítico dos alunos e a sua motivação para as aulas. Para tal, foi importante trazer as perguntas para a análise dos documentos já preparadas e fazê-las de forma pertinente, sobretudo aos mais desatentos. O uso dos cartoons foi amplamente elogiado, pelas razões referidas anteriormente.

Em acréscimo, foi também muito positivo começar a aula com a recuperação da matéria anterior e procurar fazer ligações ao longo da aula com outras aulas. E, no final,

foi também muito positivo fazer perguntas sobre aquilo que se abordou na aula, que constam também na planificação da aula e no *PowerPoint*.

A professora Maria João Matos referiu também três aspetos que podíamos melhorar: em primeiro equilibrar o tempo de leção para cada matéria, isto porque neste bloco estudámos muita propaganda na guerra, muita guerra na retaguarda e, depois dispusemos de pouco tempo para abordar os últimos dois anos da guerra. Em segundo lugar, referiu que deveríamos evitar introduzir dados desnecessários aos alunos tais como o *British Expeditionary Force* (BEF) e o *Defence of the Realm Act* (DORA). Por fim, um dos aspetos a melhorar já foi referido, foi a linguagem usada na apresentação em *PowerPoint*.

O professor Miguel Monteiro mencionou também vários aspetos que já foram expostos. Para além destes acrescentou que o exercício da autoridade com os alunos foi muito positivo. Salientou também que a aula foi muito dinâmica para tanta matéria e tanto tempo de aula (bloco de 100 minutos).

Acrescentou ainda que é muito positivo o uso do manual como uma ferramenta de trabalho e, de facto, os alunos neste bloco tiveram de usar muitas vezes o manual. Por fim, a relação com os alunos, que é muito positiva. Cremos sinceramente que a tarefa pedagógica fica seriamente comprometida quando não existe esta ligação entre professor e aprendente.

2.3. A Sociedade das Nações

A. Planificação

Esta aula foi planificada com o fim de compreender o funcionamento e a estrutura da Sociedade das Nações²⁵⁹. Neste sentido, ao explicar as fragilidades Sociedade das Nações (SDN), tivemos por base toda a estrutura da organização e não factos concretos como a crise de Vilnius ou a crise do Corfu.

Para tal, definimos os seguintes objetivos específicos:

²⁵⁹ Cf. Ver Anexo VII – A planificação da 4ª aula

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Localizar no tempo a criação da Sociedade das Nações• Descrever os objetivos que presidiram à criação da Sociedade das Nações• Descrever os organismos que compõem a Sociedade das Nações• Identificar as organizações criadas pela SDN para promover o desenvolvimento geral do mundo• Reconhecer as fragilidades da Sociedade das Nações

Tabela 8 - Os objetivos da 4ª aula

Para localizar no tempo a criação da Sociedade das Nações planeámos usar como recurso didático uma fotografia da primeira reunião da Sociedade das Nações em Genebra. Este objetivo relaciona com o seguinte, na medida em que descreve os objetivos que presidiram à criação da Sociedade das Nações. Para isso, preparámos um mapa que mostra os países integrantes na Sociedade das Nações.

Posteriormente, teríamos de descrever os organismos que compõem a Sociedade das Nações e identificar as organizações criadas por esta a fim de promover a paz no mundo. Para isso, em primeiro lugar usámos um esquema conceptual, muito simplificado, para depois desenvolver com os alunos:



Figura 14 - Esquema conceptual com a Organização da SDN

A fim de reconhecer as fragilidades da Sociedade das Nações, definimos como recurso um *cartoon*, do qual os alunos tiveram de analisar²⁶⁰. O *cartoon*, intitulado *The gap in the bridge*, é muito elucidativo para esta matéria. Apresentámos também um excerto do discurso de Arthur Balfour, representante inglês na Sociedade das Nações, em 1920, que é mais uma fonte primária, em que reconhecemos o ceticismo que afetava os Aliados em relação a esta instituição. Tendo por base estas duas fontes, os alunos puderam refletir sobre a perspetiva da SDN para os anos que se seguem à sua criação e avaliar as possibilidades de sucesso ou insucesso para os objetivos que se propunha. Mais uma vez os alunos demonstram um enorme gosto por trabalhar com fontes primárias em História, reconhecendo o seu valor.

Por fim, foi exposto outro *cartoon* que nos indicia os EUA a dar unidade a esta instituição, sendo que devido aos EUA não entrarem na SDN, todo o objetivo e operacionalidade da organização fica comprometida.

B. Relato da aula

A esta aula veio assistir o Professor Joaquim Pintassilgo e o Giuseppe, que foi o nosso colega de estágio. Claro que houve alguma distração ao início porque os alunos não estavam habituados. Depois da apresentação de ambos a aula iniciou-se normalmente.

Nesta aula houve vários atrasos por parte dos alunos, que foram sempre perturbando a aula e, por isso, o tempo de lecionação foi-se reduzindo. Para além disso, percebemos que os alunos denotaram alguma dificuldade neste tema, e a título de exemplo recordamo-nos do conceito de direito de veto, que foi muito difícil para os alunos compreenderem e, assim, houve muitas dúvidas.

Regista-se ainda uma chamada de atenção para um aluno, que esteve constantemente a conversar com outra aluna, que estava ao seu lado. Foi perturbador, porque a conversa era constante. No entanto, depois de ser chamado à atenção, tudo ficou normalizado.

²⁶⁰ Ver anexo VIII – A apresentação da 4ª aula

Por fim, será importante referir, que ao longo da aula conseguimos poupar tempo para no final ter uns minutos para agradecer aos alunos o seu bom comportamento nas aulas, a sua participação e as suas capacidades. Apesar de não ter combinado com a professora cooperante, queríamos fazê-lo porque normalmente um professor só aborda a disciplina numa turma quando há problemas e, frequentemente, parece-nos que há alguma dificuldade para elogiar quando não existem estes mesmos problemas.

C. Reflexões sobre a aula

Em relação a esta aula, desde logo um dos aspetos positivos foi fazer a revisão da matéria da aula anterior. De facto, a professora cooperante aprecia muito esta iniciativa e, sobretudo, pretende que a faça dirigindo as perguntas aos alunos que demonstrem maiores dificuldades em História.

Foi muito positivo, no entender da professora, o uso de recursos diferenciados para a aula, que fez com que os alunos estivessem motivados e envolvidos na matéria, que foi desde logo uma preocupação assumida na planificação. Por fim, a professora Maria João Matos, referiu ainda que correu muito bem a gestão do tempo, bem como o fazer uma revisão no final da aula.

Contudo, houve ainda vários aspetos a melhorar, sendo que desde logo houve pequenos erros no domínio dos conteúdos. Faltou-nos muitas vezes colocarmo-nos na posição do aluno, que está a aprender os processos históricos pela primeira vez. Neste sentido, e sobretudo na interpretação dos documentos históricos, algo que foi difícil foi antecipar a matéria, ou o assunto dos documentos sem os ter contextualizado.

Consequentemente, aconteceu algumas vezes o questionamento a algum aluno sobre matéria ainda não lecionada que, no fundo, vem na tentativa que os alunos construam o conhecimento, cheguem ao conhecimento por eles mesmos, mas de alguma forma, inadequada para a idade deles. Seguindo esta linha de raciocínio, houve ocasionalmente dificuldades dos alunos em acompanhar a aula, também pela dificuldade que nós prevíamos na planificação.

Em relação à aula anterior, um aspeto que foi claramente melhorado foi apresentar datas, personagens, entre outros, para explicar a matéria da aula e não nos

ficarmos pelas ideias e grandes estruturas históricas²⁶¹, ainda que tal não tenha acontecido com a frequência desejada.

Queríamos ainda sublinhar que ao longo desta aula poderíamos ter sido mais espontâneos. Ficaram ainda duas sugestões depois desta aula: a primeira é que devemos tentar arranjar sinónimos para palavras que podem ser mais difíceis de entender por parte dos alunos; a segunda é que devemos ter o cuidado de não só perguntar aos alunos se entenderam toda a matéria, mas também confirmar que a entenderam de facto.

2.4. A Guerra Civil Espanhola

A. Planificação

O tema desta aula foi a Guerra Civil Espanhola e o seu objetivo geral é compreender esta guerra no contexto dos antecedentes da Segunda Guerra Mundial. Por isso, acordámos com a professora cooperante que seria mais importante fazer uma análise às causas do que à Guerra propriamente dita, ainda que esta tivesse necessariamente de ser abordada, tal como vimos nas aulas anteriores – a História não pode ser explicada apenas através de ideias, mas sim de acontecimentos concretos²⁶².

Definimos, por isso, os seguintes objetivos específicos para este bloco:

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Localizar no tempo a Guerra Civil Espanhola• Identificar as causas da Guerra Civil Espanhola• Identificar os apoios internacionais de que gozam nacionalistas e republicanos• Identificar a posição portuguesa face ao conflito espanhol• Explicar as razões que estão na base da posição do Governo Português• Identificar os campos em confronto e descrever o desfecho da Guerra Civil

Tabela 9 - Os objetivos da 5ª aula

Em primeiro lugar, para localizar no tempo planeámos usar o manual, que tem uma cronologia muito elucidativa da Guerra. Podemos desde logo constatar que o tema

²⁶¹ DELORS, J. (coordenação), *Educação um tesouro a descobrir*, Lisboa, Editora Asa, 1992, pp. 84-86

²⁶² Ver Anexo IX – A planificação da 5ª aula

nos remete para uma dimensão temporal e espacial relativamente reduzida, circunscrita a um país (Espanha), ainda que a Revolta do General Franco se tenha iniciado em Marrocos e para um período temporal que vai desde 1936 até 1939.

Neste sentido, pretendíamos que os alunos tivessem uma abordagem mais profunda do conflito e, conseqüentemente, colocámos um cartaz de propaganda de Niceto Alcalá-Zamora, que tem a sua figura, o que permite que os alunos se familiarizem com estas personagens históricas e fundamentem uma opinião sobre as ideias e ações do mesmo. Seguindo o mesmo raciocínio, usámos ainda como recursos didáticos uma fotografia de Francisco Largo Caballero e outra do assassinato de José Calvo Sotelo. Com isto os alunos iriam entrar na problemática das eleições e as dificuldades em sustentar uma democracia em Espanha, que viriam a culminar na Guerra Civil.

Na mesma ordem de ideias vem o objetivo que se segue, no qual pretendíamos que os alunos identificassem as causas da Guerra. Desde logo, aproveitando todo o enquadramento dado anteriormente, a primeira razão teria de ser de uma instabilidade política. Depois apresentámos aos alunos um esquema conceptual a fim de poder explorar as outras causas:



Figura 15 - Esquema conceptual para as causas da Guerra Civil Espanhola

Posteriormente, o seguinte objetivo era identificar os apoios internacionais de que usufruem nacionalistas e republicanos. Ora, em primeiro lugar, o tema carecia, até aqui, de uma identificação clara dos dois blocos em confronto na guerra. Assim sendo, expusemos um quadro com uma fotografia de identificava ambos os blocos e a sua caracterização. A fim de ir ao encontro deste objetivo específico propriamente dito, exibimos ainda outro quadro em que ficam claros os apoios internacionais de ambos os lados:

Frente Popular	Nacionalistas (Franco)
<ul style="list-style-type: none">• URSS- pela simpatia ideológica• Brigadas Internacionais, com voluntários (militantes comunistas e outros) de todo o mundo, intervieram	<ul style="list-style-type: none">• Itália- ganhar a preponderância no Mediterrâneo• Alemanha- ganhar a simpatia de Itália e a Espanha Franquista; experimentar novas armas e técnicas de combate
Reino Unido e França optaram pela neutralidade	

Figura 16 - Apoios internacionais na Guerra Civil Espanhola

Para identificar a posição portuguesa face ao conflito espanhol exibimos uma fotografia dos “Viriatos”, para os alunos perceberem de forma mais concreta a intervenção de Portugal. Explicámos ainda através da apresentação em *PowerPoint* um conjunto de razões que fundamentam esta posição²⁶³.

Por fim, o último objetivo específico para este tema era identificar os campos em confronto e descrever o desfecho da Guerra Civil. Assim, idealizámos que seria conveniente remeter os alunos para a revolta militar em Marrocos liderada pelo General Franco e por isso mostrámos uma fotografia da receção feita por alguns militares a Franco pouco depois deste acontecimento. Depois observámos um mapa com as várias

²⁶³ Ver Anexo X – A apresentação da 5ª aula

etapas da evolução do conflito que nos permite ver o avanço nacionalista perante os republicanos que se foram estabelecendo nas 3 grandes cidades, até se dar a vitória dos nacionalistas em 1939. Como desfecho da Guerra Civil, por ser um tema muito atual, exibimos também uma fotografia de refugiados espanhóis perto da fronteira, a fim de se protegerem da Guerra. Tendo em conta este documento explorámos as consequências da Guerra.

B. Relato da aula

O início da aula foi muito complicado, porque os alunos regressaram agitados do intervalo. Assim, a primeira tarefa que tivemos foi precisamente fazer da aula um espaço de trabalho e não permitir qualquer tipo de distrações. Com isto pretende-se justificar a nossa opção pedagógica de referir no início da aula os seus objetivos e, no fundo, o percurso norteador.

Tendo em conta a cronologia do manual²⁶⁴, solicitámos aos alunos a leitura dos acontecimentos que nos remetem para as causas da Guerra. Concomitantemente fomos apontando no quadro estas mesmas datas, que nos auxiliaram depois na análise do esquema conceptual apresentado (já referido na planificação) que concretiza todas estas causas da Guerra.

Os alunos demonstraram um grande interesse pelo manual, o que foi interessante, pois é uma ferramenta muito utilizada pela professora titular da turma, que nós aproveitámos tendo em conta as aulas observadas desta mesma turma. Particularmente neste tema, o manual tem um conjunto de pequenas histórias de personagens concretas que demonstram a forma como a guerra foi sentida e vivida pelos intervenientes da História. Os alunos tiveram uma enorme curiosidade para ler as mesmas, algo a que nós acedemos, precisamente para ir ao encontro da construção de conhecimento pessoal do aluno. Foi um ponto sensível, em que nos norteámos por uma ideia da professora cooperante, resultante das nossas reuniões semanais, de que na aula, o principal interveniente da aprendizagem é o aluno e, assim, a planificação e a execução da aula devem ser sensíveis aos processos cognitivos do mesmo.

²⁶⁴ MATOS, Maria João Ferro de Matos, CORREIA, Maria Joana Abecassis, *História 9, Portugal, a Europa e o Mundo – Século XX*, Parte 2, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, 2014, pp. 10-11

A lição foi seguindo o seu percurso natural, tendo em conta que a apresentação estava construída numa articulação entre documentos históricos e momentos mais expositivos, precisamente para quebrar a monotonia que muitas vezes acontece. Os alunos foram tirando os apontamentos, como é habitual nesta turma. Na parte final da aula, houve muitas dúvidas provocadas pela agitação do início em que houve algumas distrações e os alunos não compreenderam bem a cronologia.

A aula careceu ainda de alguma equidade nos tempos atribuídos a cada objetivo inerente a esta matéria. No final da aula, apresentámos um *slide* em que eram apresentados os vários temas lecionados nesta aula, ao contrário das habituais perguntas, por tópicos. A maioria da turma não passou todos os apontamentos, apenas completou os o que já tinha passado, sendo que alguns alunos preferiram passar tudo. Por fim, como ainda sobraram escassos minutos foi introduzida a grande questão que nos remetia para o tema seguinte – De que forma a Guerra Civil Espanhola se enquadra nos antecedentes da Segunda Guerra Mundial?

C. Reflexões sobre a aula

A primeira reflexão que podemos fazer é que os alunos perceberam desde logo que a Guerra foi um período histórico marcado por uma violência extrema de parte a parte. Parece-nos importante que se compreenda ambos os lados na defesa das respetivas causas, porque fomenta em si mesmo o espírito crítico dos alunos – tentar chegar ao conhecimento mais profundo de uma questão, a Razão que já mencionámos no Projeto Educativo.

Um aspeto que ainda podemos melhorar, e que nos pareceu notório nesta aula, é a questão do controlo da entrada dos alunos, que não deve ser de forma anárquica, mas supervisionada pelo professor. Neste sentido, a professora cooperante sugeriu ter sempre a pauta da turma, no início da aula, para chamar os alunos pelos seus nomes e conseguir minimizar esta anarquia que se sucedeu.

Penso que outro comentário que podemos fazer a esta aula é a questão da História como um conjunto de factos concretos. Quando analisámos as causas da Guerra e tentámos identificar ambos os blocos, bem como os apoios internacionais que cada lado beneficiava, pensamos que poderíamos ter sido mais concretos. A título de exemplo, para abordar a questão do apoio dado pela Alemanha aos nacionalistas,

poderíamos ter referido que a Marinha era maioritariamente republicana e, para transportar as tropas de Marrocos a Alemanha foi fundamental.

Parece-nos ainda importante sublinhar o uso do manual e dos outros recursos didáticos como um aspeto positivo nesta aula, mas sobretudo a flexibilidade que assumimos, de forma arriscada, para mudar uma parte do plano da aula.

2.5. A Segunda Guerra Mundial: de 1939 até à Batalha de Inglaterra

A. Planificação

Tendo em conta as planificações das aulas anteriores, a preparação desta aula foi diferente, a fim de conseguir equilibrar melhor os tempos de leção para cada tema. Esta planificação carecia ainda de um esforço maior na gestão de motivação, esforço e cansaço que provoca uma aula de 100 minutos²⁶⁵.

Definimos para esta aula os seguintes objetivos específicos:

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Localizar no tempo e no espaço o início da Segunda Guerra Mundial• Descrever as táticas de guerra utilizadas pelo Exército Alemão• Localizar no tempo a invasão soviética na Polónia• Relacionar a partilha da Polónia com o pacto assinado por Hitler e Estaline• Avaliar as consequências das invasões na vida dos polacos• Localizar no tempo e no espaço o avanço alemão para o Ocidente• Localizar no tempo a queda da França• Avaliar a importância do General de Gaulle na Resistência Francesa• Descrever a situação da França na sequência da invasão alemã• Avaliar a importância de Winston Churchill na condução do governo britânico durante a Guerra• Localizar no tempo a Batalha de Inglaterra• Avaliar as consequências da <i>Blitz</i>• Identificar as táticas utilizadas para tentar derrotar a Inglaterra

Tabela 10 - Os objetivos da 6ª e 7ª aula

²⁶⁵ Ver Anexo XI – A planificação da 6ª e 7ª aula

Pretendia-se, desde logo, localizar no espaço e no tempo o acontecimento que marca o início da Segunda Guerra Mundial. Para isso, planeámos mostrar aos alunos uma fotografia da invasão da fronteira polaca por parte do exército alemão, a 1 de Setembro de 1939²⁶⁶. Em acréscimo, teríamos de acompanhar este mesmo acontecimento de uma cronologia a fim de que os alunos percebessem a enorme dimensão deste acontecimento e, para isso, planeámos acompanhar esta fotografia de uma breve cronologia do manual dos alunos²⁶⁷.

Posteriormente, para descrever as táticas de guerra utilizadas pelo exército alemão, colocámos uma fotografia dos efeitos da *Blitzkrieg* em solo polaco, que nos permite observar tanto a destruição provocada pela aviação alemã, como o ataque com tanques e outros veículos motorizados. Aqui, o grande objetivo seria que os alunos interpretassem a fotografia de forma a conhecerem melhor esta tática e percebessem também os seus pontos fortes e os pontos fracos. Vimos também uma fotografia de um conjunto de soldados alemães a marchar, na técnica que ficou conhecida como a “marcha de ganso”. Por fim, neste primeiro tópico pretendíamos relacionar a partilha da Polónia com o pacto assinado por Hitler e Estaline, bem como o impacto na vida dos polacos.

Neste sentido, exibimos aos alunos em primeiro um lugar mapa que foca o avanço de ambas as potências sobre a Polónia, porque assim é fácil perceber espacialmente esta partilha de um país por parte de outros países, bem como um outro mapa que nos permite acompanhar a esfera de influência de ambos na Europa (que resultou, por exemplo, na anexação da Dinamarca ou da Lituânia). Por fim, planeámos ver uma fotografia de soldados alemães e soviéticos, que se encontraram a 6 de Outubro no centro da Polónia, e um ensaio de um autor sobre o Massacre de Katyn, bem como uma fotografia de 2010 em que Vladimir Putin homenageia as vítimas deste massacre.

Terminado o início da guerra em si, competia-nos localizar no espaço e no tempo o avanço alemão para o Ocidente. No entanto, pensámos desde logo que os alunos teriam dificuldades em localizar a Floresta das Ardenas, a Linha Maginot e a

²⁶⁶ Ver anexo XII – A apresentação da 6ª e 7ª aula

²⁶⁷ MATOS, Maria João Ferro de Matos, CORREIA, Maria Joana Abecassis, *História 9, Portugal, a Europa e o Mundo – Século XX*, Parte 2, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, 2014, p. 16

fronteira entre França e a Alemanha. Deste modo apresentaríamos um mapa que nos permite observar todos estes elementos e que foca o avanço alemão. Contudo, os alunos teriam ainda dificuldades em perceber a exigência de uma ação militar na Floresta das Ardenas, por isso optámos por mostrar um pequeno vídeo que é muito elucidativo nesta ideia²⁶⁸. Em acréscimo mostrámos também outro mapa com a evacuação de Dunquerque, que foi um acontecimento fundamental na Guerra. Posteriormente, para avaliar a importância do General Charles de Gaulle na Resistência Francesa, iríamos ler o seu famoso discurso²⁶⁹.

Para descrever a situação da França na sequência da invasão alemã, planeámos observar uma fotografia de Hitler a marchar sobre Paris, em que precisamente atrás de Hitler e dos seus oficiais está a Torre Eiffel, porque é uma imagem muito simbólica, que exhibe de uma forma notória a queda de uma das potências desta guerra, a França. Ainda seguindo o mesmo raciocínio, pareceu-nos fundamental um mapa que permitisse observar a divisão da França.

A última parte da aula seria dedicada à leção da Batalha de Inglaterra no contexto da Segunda Guerra Mundial. Pensamos que o discurso de Churchill, proferido na Câmara dos Comuns do parlamento britânico²⁷⁰, datado de 13 de maio de 1940, é fundamental para perceber a posição inglesa face à Guerra que se desenrolava na Europa. Isto porque Churchill diz claramente a sua intenção de fazer a guerra com todas as forças a fim de combater um inimigo que iria “trazer longos meses de luta e sofrimento”. Deste modo conseguiríamos alcançar o primeiro objetivo para este tema, que era avaliar a importância de Winston Churchill na condução do governo britânico ao longo da guerra e, consequentemente, localizar no tempo a Batalha de Inglaterra, na sequência da queda da França.

Para analisarmos esta batalha, teríamos de relembrar as táticas militares utilizadas pelos alemães, que lhes conferiram um enorme sucesso até esta etapa da

²⁶⁸ Ver Anexo XIII – Vídeo da Floresta das Ardenas

²⁶⁹ ROBALO, Manuel, MATA, Miguel, *50 Grandes Discursos da História*, Lisboa, Edições Sílabo, 2009, pp. 91-92

²⁷⁰ Cf. MATOS, Maria João Ferro de Matos, CORREIA, Maria Joana Abecassis, *História 9, Portugal, a Europa e o Mundo – Século XX*, Parte 2, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, 2014, p. 22

Guerra. Porque a *Blitzkrieg* não era passível de ser posta em prática em Inglaterra devido à dificuldade, ou mesmo impossibilidade, da Alemanha no transporte de equipamentos militares para a Inglaterra – a Marinha inglesa era muito superior em quantidade e qualidade à marinha alemã. Assim, a Batalha de Inglaterra foi centrada num conflito aéreo, tal como vimos no Enquadramento Científico das Aulas Lecionadas. Como recursos para este tema, mostrámos os principais aviões que ambos os países dispunham. Posteriormente, para explicar o avanço da Batalha de Inglaterra, introduzimos a seguinte tabela que nos elucida sobre a superioridade da RAF sobre a Luftwaffe:

Aviões Destruídos 1940	Inglaterra	Alemanha
1-15 Jul	51	108
16-31 Jul	69	117
1-15 Ago	156	259
16-31 Ago	249	332
1-15 Set	268	323
16-30 Set	133	213
1-15 Out	100	147
16-31 Out	90	161
TOTAL	1116	1660

Tabela 11 - Aviões destruídos sobre o Canal da Mancha em 1940

Ainda sobre este tema, queríamos mostrar aos alunos um excerto de uma memória de um soldado que estava numa base militar alemã, encarregado do rearmamento dos *Stukas*, que permite perceber em concreto a visão de um soldado alemão sobre a Batalha de Inglaterra. Mais uma vez sublinhamos aqui a importância de que os alunos “contactem” diretamente com a História e, que percebam como viveram estes acontecimentos os seus intervenientes.

Por fim, na nossa abordagem à Batalha de Inglaterra, pretendíamos avaliar as consequências da *Blitz*. Para isso, servimo-nos de um conjunto de fotografias e testemunhos que asseveram, de uma forma muito clara e precisa, o que é viver um

bombardeamento na cidade, bem como um vídeo²⁷¹. Assim os alunos teriam de ver crianças a dormir sobre a linha do metro, aulas a serem lecionadas num abrigo e a visita da rainha de Rainha de Inglaterra aos abrigos construídos. Para terminar, e simultaneamente abrir um pequeno debate, planeámos expor excertos do diário de Goebbels de 1940 sobre a Batalha de Inglaterra. O debate seria aberto com a seguinte questão: Foi a Batalha de Inglaterra um ponto de viragem?

B. Relato da aula

A nossa aula começou desde logo com um percalço, pois a professora titular da turma, Joana Correia, teve de terminar a aula anterior, sendo que apenas começámos a lecionar 10 minutos mais tarde do que o previsto. Isto resultou num atraso para uma aula que seria à partida um desafio de conseguir agrupar a matéria num bloco de 100 minutos. Outro problema é que os alunos ficaram com muitas dúvidas acerca da matéria anterior, nomeadamente os Antecedentes da Segunda Guerra Mundial.

Para resolver este pequeno incidente, resolvemos fazer uma barra cronológica, que mais tarde se viria a transformar num esquema conceptual, para esclarecer todas as dúvidas respeitantes à matéria anterior e introduzir o tema da aula. Neste sentido, os alunos ficaram desde logo elucidados sobre os últimos antecedentes e a guerra propriamente dita. A título de exemplo, para verificarmos se os alunos tinham percebido o que foi o Pacto Germano-Soviético, houve 3 alunos que nos deram respostas distintas, pelo que tivemos de aproveitar essas mesmas respostas para explicar o que foi, de facto, o Pacto Germano-Soviético.

De resto, a aula foi decorrendo tal como planeámos, os alunos foram tirando os devidos apontamentos. De uma forma constante os alunos foram chamados a intervir perante os documentos apresentados. Esta aula, particularmente, teve um clima muito positivo e agradável em que havia uma maior confiança entre alunos e professor, talvez devido à habituação pelas aulas que já havíamos lecionado.

Mais para o fim da aula, verificámos que não houve tempo para terminar a análise da batalha de Inglaterra e, por isso, tivemos de terminar esse tema na aula seguinte. Tivemos desde logo uma noção clara de que os alunos apreciaram muitos a

²⁷¹ Ver Anexo XIV – Vídeo da Blitz na Batalha de Inglaterra

diversidade de recursos didáticos, desde testemunhos, a fotografias ou mesmo excertos do diário de Goebbels. Por exemplo, alguns dos alunos no final da aula vieram ter connosco para saberem onde poderiam buscar estes documentos, porque tinham interesse de saber mais. Este reconhecimento dos alunos, aliás, pareceu-nos claramente um ponto alto deste nosso percurso no Colégio.

C. Reflexões sobre a aula

No final da aula, como sempre fizemos, reunimo-nos com a professora cooperante para fazermos a reflexão sobre a aula lecionada. O primeiro aspeto referido pela professora Maria João Matos foi que esta aula foi algo diferente das outras, porque não cumprimos a planificação com um enorme afinco. De facto, pareceu-nos ter havido um contacto muito maior com os alunos, com inúmeras dúvidas que surgiram desde o início da aula. Ao longo das aulas anteriores as dúvidas sempre existiram, mas parece-nos que nesta foram esclarecidas de forma diferente, porque cada aluno é um aluno e as dúvidas não se esclarecem da mesma forma para todos os alunos. Com um maior conhecimento dos alunos, uma vivência mais próxima e uma habituação entre docente e discentes, tudo fica muito mais facilitado e foi precisamente o que aconteceu nesta aula. Claro está que, a planificação não poderia ter sido seguida com grande rigor, devido aos motivos enunciados. Porém, como defende muitas vezes a professora cooperante, é também nesta flexibilidade que reside a arte de ensinar.

Algo que também foi referido pela professora e, é um defeito que acontece com frequência, é não avaliar algum acontecimento histórico, ou mesmo uma problemática, dando mesmo uma opinião pessoal, quando solicitado pelos alunos. Isto porque os alunos por um lado não podem ser ensinados na dúvida, porque isso leva a um ceticismo constante. Porém, percebemos aqui o risco de educar, pois conferindo uma opinião pode parecer algo limitador para os alunos, porque muitas vezes eles desejam sabê-la para a puderem confrontar com a sua. Foi muito curioso verificar noutras aulas, em que tentámos corrigir este pormenor e, que alguns alunos confrontando a sua opinião com a do docente, percebiam as diferenças e foram-se habituando a defendê-las.

Sublinhamos ainda o uso da barra cronológica, que foi improvisada a fim de esclarecer as ligações entre os antecedentes da Guerra e a Guerra propriamente dita. Foi muito útil na medida em que conseguimos localizar no tempo e, com o vasto recurso a

mapas nesta aula, também no espaço os diversos temas abordados. Reparámos que esta barra cronológica foi um verdadeiro auxiliar para os alunos, conferindo também importância aos acontecimentos históricos e não apenas a grandes estruturas.

Outro aspeto comentado foi o exercício da autoridade na sala de aula. De facto, os alunos estiveram ao longo de 100 minutos, de uma maneira geral, totalmente comprometidos com a matéria, o que foi um desafio. As distrações foram poucas, até porque os alunos perceberam a importância de avançar nos conteúdos.

2.6. A Segunda Guerra Mundial: da Batalha de Inglaterra até à Rutura do Pacto Germano-Soviético

A. Planificação

A planificação da oitava aula começava então com a aula anterior, em que teríamos de terminar a Batalha de Inglaterra, tal como foi referido anteriormente²⁷². E o tema desta aula seria a continuação da Segunda Guerra Mundial, analisando a Guerra no Mediterrâneo e a Rutura do Pacto Germano-Soviético. A aula foi planificada para 60 minutos e queríamos aproveitar a aula anterior, que correu muito bem, para introduzir um tópico de debate, que ficou por lecionar – *Até que ponto a batalha de Inglaterra foi um ponto de viragem?* – bem como a análise de vários documentos e a introdução de outro ponto de debate – *Até que ponto a Batalha de Leninegrado foi um ponto de viragem?*

Por conseguinte, definimos os seguintes objetivos para esta aula:

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Descrever os avanços italianos e alemães nos Balcãs e no Mediterrâneo• Localizar no tempo a Operação Barba Ruiva• Descrever o avanço alemão na URSS• Descrever a reação do povo russo ao avanço alemão• Avaliar a importância da resistência russa em Leninegrado e em Estalinegrado no travar do avanço alemão

Tabela 12 - Os objetivos da 8ª aula

²⁷² Ver Anexo XV – A planificação da 8ª aula

O primeiro objetivo era descrever os avanços italianos e alemães nos Balcãs e no Mediterrâneo. Pretendíamos enquadrar os avanços italianos e alemães nestas regiões, relacionando com a queda da França. Ao utilizarmos a capa do jornal *Daily Express* pretendíamos que os alunos percebessem a importância que a queda da França viria a ter²⁷³. Para esclarecer os alunos, optámos ainda por apresentar um mapa em que se percebe a influência que a Inglaterra, a Itália e a Alemanha exerciam sobre as outras os territórios de África, sobretudo aqueles que viríamos estudar: territórios perto do Mediterrâneo ou que estão relacionados com o controlo do Mediterrâneo. Por exemplo, a Somália era importante a fim de se garantir o controlo deste oceano.

Com base neste mapa poderíamos explorar os avanços de ambos os blocos nestes territórios e, pretendíamos também introduzir a figura de Erwin Rommel. Para tal, apresentaríamos uma fotografia da chegada de Rommel ao Egipto com as tropas alemãs. Aqui faríamos uma breve apresentação biográfica deste general.

Posteriormente, a segunda parte da aula seria dedicada à Operação Barba Ruiva. Inicialmente pretendíamos que os alunos atendessem às consequências de uma iniciativa militar como esta tanto para a Alemanha como para a URSS. E, a consequência imediata é a rutura do Pacto Germano-Soviético. Para que os alunos percebessem isto, optámos por apresentar dois cartoons que nos poderiam remeter para este acontecimento. Os alunos seriam solicitados a interpretar o cartoon e, tendo como base essa mesma interpretação, perceberem o que se sucede na História face às ideias ali apresentadas.

O primeiro cartoon mostra-nos Hitler e Estaline de braços dados a passear sobre a fronteira de Leste, mas com uma arma apontada, pelas costas, por parte de ambas as personagens. Tem ainda vários elementos como os polos industriais, que viriam a ser um alvo de Hitler para suportar o esforço de guerra e, um tom de ironia perceptível não só pelas figuras, mas também pela legenda *Someone is taking someone for a walk*.

No segundo cartoon, são apresentadas as mesmas figuras em que Estaline tem na sua mão um papel, que nos indicia ser o Pacto e Hitler que num abraço a Estaline pelas costas o apunhá-la referindo *Forgive me comrade, but it seemed such a good opportunity!* Ainda temos outros elementos do cartoon como a aviação que foi

²⁷³ Ver Anexo XVI – A apresentação da 8ª aula

fundamental para o empreendimento desta ofensiva militar e, um cachimbo que parece sair bruscamente da mão de Estaline revelando assim uma certa surpresa com esta iniciativa do inimigo. Para completar este acontecimento iríamos observar um mapa com as três frentes militares, a fim de que os alunos percebessem o tópico seguinte das dificuldades alemãs.

A fim de descrever as dificuldades alemãs optámos por exhibir duas fotografias de soldados alemães. No primeiro documento estes tentam transportar algo através do uso de cavalos, mas parados devido ao terreno lamacento. E, numa segunda fotografia, aparecem os soldados alemães a tentarem abrigar-se do frio, no meio de um terreno coberto de neve, algo para o qual não estavam preparados.

Ao estudar as batalhas de Leninegrado e de Estalinegrado, seria importante que os alunos percebessem a violência destas batalhas e, por isso, planeámos mostrar várias fotografias da resistência russa, bem como testemunhos e outros dois cartoons. De referir ainda que os cartoons apresentados eram contrastantes – o primeiro demonstra uma inquietação pelo fim do Inverno e a consequente facilidade para pôr em prática a Blitzkrieg e, o segundo cartoon evoca à Resistência do povo soviético, que teria de ser heroica perante um inimigo com um enorme poder bélico.

Para terminar a aula queríamos introduzir mais uma questão para os alunos responderem: *Até que ponto a Batalha de Leninegrado foi um ponto de viragem?*

B. Relato da aula

A oitava aula iniciou com alguma agitação por parte dos alunos. Depois de escreverem o sumário, os alunos foram solicitados para fazerem uma revisão da aula anterior com perguntas diretas a cada aluno, com maior incidência sobre os alunos com menor rendimento académico. De uma forma geral os alunos conseguiram responder bem às questões, com a exceção de um aluno a que lhe foram dirigidas duas questões. Para não cair num padrão motivacional inadequado, tal como abordámos anteriormente neste relatório, solicitámos a ajuda de algum dos seus colegas para responder às questões aproveitando sempre parte da resposta do aluno e complementando com a resposta dos seus colegas.

A matéria desta aula foi apresentada tendo em conta que seria necessário terminar a aula anterior com a Batalha de Inglaterra, nomeadamente a questão de debate

já referida. Assim, alguns alunos tomaram a iniciativa de responder a esta questão, sendo que outros revelaram alguns problemas disciplinares. Não foi possível, em consequência disto, refletir de forma apropriada sobre esta questão, por isso, tivemos de avançar na matéria.

Acerca da Guerra no Mediterrâneo os alunos perceberam temporalmente e espacialmente esta matéria. Revelaram algumas dificuldades em articular a mesma com a queda da França e as pretensões de Mussolini. Mais adiante, tendo em conta a rutura do Pacto Germano-Soviético, percebemos o enorme interesse dos alunos perante os cartoons que foram apresentados, bem como uma enorme capacidade de captar as ideias que dali poderiam retirar.

Posteriormente, na análise da Operação Barba Ruiva, e das respetivas batalhas de Leninegrado e Estalinegrado, compreendemos que os alunos gostariam de saber mais sobre estas batalhas, principalmente pelo interesse que os recursos pedagógicos utilizados lhes suscitaram. Todavia, o tempo era escasso para terminar a aula e pareceu-nos mais importante seguir a planificação para não atrasar a professora titular da turma na lecionação de todo o programa.

C. Reflexões sobre a aula

Tendo assistido a esta aula a professora cooperante e o Professor Joaquim Pintassilgo, nestas reflexões sobre a aula vamos debruçar-nos sobre os seus comentários. A primeira ideia que fica desta aula foi de que não correu tão bem como a anterior, porque teria de haver uma maior equidade para os vários temas. O segundo comentário que mereceu esta aula foi a recapitulação da aula anterior. Isto ajuda muito os alunos no seu processo metacognitivo a fazer ligações não só cronológicas, mas também causais dos vários temas da matéria.

Pareceu ainda que esta aula foi marcada por algum descontrolo da turma sobretudo quando foram introduzidos os temas de debate da mesma. De facto, era arriscado numa turma tão grande e marcada por uma heterogeneidade substancial introduzir debates na aula, tendo em conta que são alunos do 9º ano do ensino básico. Não obstante, pareceu-nos que foi positiva a experiência porque os aprendentes perceberam que podem ter qualquer opinião sobre a História, desde que a fundamentem e que essa fundamentação tenha rigor científico.

Numa outra reflexão sobre esta aula, percebemos também que houve muita informação que foi transmitida aos alunos que seria desnecessária para este nível etário. Este foi um dos motivos para se gerar algumas dificuldades no tempo de lecionação dos vários temas.

Pareceu-nos ainda que os alunos tiveram um excelente aproveitamento na interpretação dos recursos apresentados, especialmente os cartoons, que foi de uma enorme alegria para nós. Porém, não devemos esquecer que os últimos dois cartoons pareceu-nos que poderíamos ter aproveitado melhor na interpretação dos mesmos, mas por uma questão de gestão de tempo, decidimos solicitar aos alunos que fizessem uma breve interpretação, e posteriormente avançamos logo para a totalidade da mensagem, algo que nos pareceu que não deveríamos ter feito.

Por fim, o último comentário desta aula tem a ver com o uso da fotografia. Na batalha de Estalinegrado e de Leninegrado, tal como referimos, tínhamos todo o interesse que os alunos se aproximassem das realidades vividas em ambas as batalhas. Este objetivo foi conseguido, pois também as fotografias revelavam algumas dificuldades do quotidiano, entre as quais não ter acesso a água com facilidade, a fuga de famílias para fora das frentes de guerra com enormes dificuldades, os combates nas ruas de ambos os exércitos, entre outras.

3. As atividades na escola

Ao longo do nosso estágio no Colégio de S. Tomás, fizemos um esforço por compreender a instituição, no seu cômputo geral, bem como os seus ideais e vivências próprias. Neste sentido, houve um esforço por estarmos presentes em diversas atividades da escola. As reuniões tutoriais com a professora cooperante ajudaram-nos muito não só nas correções de planificações ou apresentações de aulas, mas pela transmissão de experiências de toda uma carreira docente de vários anos.

Reunião Departamento de História – 10 de Setembro de 2016

O primeiro aspeto referido foi que os professores devem ter uma verdadeira preocupação com os alunos. Essa preocupação leva-nos a aperfeiçoar o ensino, no qual

centramos a tarefa educativa nos alunos e não exclusivamente no currículo. Mais concretamente para o ensino da História, a professora Maria João Matos, enquanto coordenadora do Departamento, mencionou que é muito útil ver uma essência comum e central no ensino da História – o Homem, o indivíduo²⁷⁴. No entanto, o indivíduo é sempre marcado pela sua época, pela sua cultura e pelos seus costumes. Logo, devemos tentar que os alunos percebam, de forma progressiva, o Homem na sua época sabendo que isto vai gerar imensas dificuldades.

No que respeita à elaboração de um teste, devemos ter sempre em conta que uma questão de uma prova, antes de ser uma pergunta é sempre uma aula, ou seja, perceber que deve haver uma perfeita sintonia entre aulas e elaboração das perguntas do teste. Se tal não acontecesse estaríamos a comprometer todo o processo pedagógico. A avaliação revelar-se-ia um ato formal e inadequado.

A linha orientadora do trabalho pedagógico do professor deve ser sempre os objetivos gerais definidos no programa e discutidos na planificação a longo prazo no início do ano. Temos de manter uma fidelidade ao programa, porque podemos correr o risco de desvirtuarmos o raciocínio histórico dos alunos. Isto não significa que algumas partes do programa não possam ser omitidas (por vezes é o mais recomendável), devido à escassez de tempo. Não obstante, devem ser muito bem ponderadas, porque podemos correr o risco que já foi referido. Neste sentido, projetar os objetivos da aula no início da mesma pode ajudar muito os alunos.

Sabemos que no programa temos uma visão assumidamente europeia²⁷⁵, porque esta é a cultura onde estamos inseridos. Por isso, pretende-se que os alunos saibam o que vai acontecendo historicamente nos diversos países da Europa. Caso tal não aconteça, cai-se no perigo de que se gere uma grande incompreensão histórica, que é o de abordar a Itália no Renascimento, abordar a Inglaterra na Revolução Industrial, entre outros. Quando isto acontece, é natural que os alunos não compreendam a matéria, porque não têm um enquadramento daquele país, da sua cultura, dos seus povos, etc.

²⁷⁴ Já anteriormente havíamos referido que no processo de ensino-aprendizagem, existe uma essência comum a todos os seus intervenientes – o desejo de verdade, de justiça, de felicidade e de beleza

²⁷⁵ MATOS, Maria João, *Programa da Disciplina de História 2º e 3º ciclos*, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, [s. d], p. 4

Reunião Prof. Ana Valdez (diretora de turma) – 7 de Dezembro de 2016

Nesta reunião com a diretora de turma, com um carácter mais formal do que as outras, foi abordada a questão do trabalho enquanto diretor de turma. De referir que a professora Ana Valdez é a diretora de turma do 9º D e que esta reunião serviu não só para conhecer esta especificidade do trabalho de um professor, mas também para compreender todas as dinâmicas e dificuldades relacionadas com a turma onde estivemos inseridos.

No fundo, a direção de turma consiste na tutoria dos alunos, fora do âmbito das aulas, em que se aborda várias questões que vão para além da vida escolar. Este trabalho deve ser acompanhado pelas famílias²⁷⁶, tal como iremos ver depois na formação de professores. É preciso, enquanto diretor de turma, gerir vários problemas que possam haver desde faltas, insucessos, problemas disciplinares, etc. Por isso, em grande parte é um trabalho de motivação e envolvimento dos alunos no projeto complexo da sua formação.

Para tal é muito importante conhecer os pais, conhecer as famílias, que no fundo são os primeiros educadores. Privilegia-se, aqui no Colégio de São Tomás, as reuniões individuais com os pais sem uma periodicidade fixa, mas quando eles ou algum professor o considerarem ser necessário. Neste sentido, há apenas uma reunião com os pais no início do ano letivo para apresentar o currículo e os professores, porque o que se pretende mesmo é um relacionamento individual e pessoal com os pais.

Em suma, é importante referir que não existe um horário escolar para o acompanhamento ou para a direção de turma. Esse acompanhamento surge naturalmente, no relacionamento com os alunos e com os pais. Em relação à turma propriamente dita, foram abordados alguns casos de alunos que passam por dificuldades variadas, desde a integração no Núcleo de Apoio Educativo. Há alunos com padrões inadequados de motivação ou até mesmo problemas de índole familiar. Esta análise da turma permitiu-nos também aprender a lidar melhor com cada um dos aprendentes.

²⁷⁶ Cf. SOUSA, L., *Crianças (com)fundidas entre a escola e a família...*, Porto, Porto Editora, 1998, pp. 6 e seguintes

Formação de professores no Colégio – 21 de Dezembro de 2016

A formação de professores começou com um discurso da Reitora do Colégio, Isabel Almeida e Brito, e do Diretor, o Pe. João Seabra²⁷⁷.

Em primeiro lugar tivemos a análise dos rankings das escolas, nomeadamente a posição do Colégio de São Tomás. Em Português e Matemática, o colégio não ficou bem posicionado para os seus objetivos. No total, através de vários cálculos, o colégio ficou em 25º entre as escolas do país no Secundário.

Foi também referido que ainda se carece de tempo e de uma análise mais profunda para compreender estes resultados, para se poder apurar tudo e se chegar a conclusões que permitam definir estratégias para melhorar.

Em relação ao Projeto Educativo do colégio, houve vários pontos abordados no discurso. Em primeiro lugar referiu-se o ambiente do colégio: um ambiente cuidado e limpo, em que os professores têm uma relação cordial com todos os alunos. Existe depois um esforço para ter serviços administrativos rápidos e eficazes. Sublinha-se aqui a aliança que cada professor do Colégio tem com as famílias dos alunos, que marca a diferença. Existe também um esforço para receber uma boa quantidade de alunos, protegendo a qualidade. Neste sentido, existem inclusivamente bolsas para alunos carenciados poderem estudar no Colégio de São Tomás²⁷⁸. Isto cria desde logo uma enorme diversidade de alunos «que enriquece a todos no colégio»²⁷⁹.

A proposta curricular é também desafiante. O desafio consiste em aproveitar o que de melhor há entre o passado e a atualidade²⁸⁰ e com isto inovar, tentando

²⁷⁷ Sobre este discurso, pareceu interessante incluir neste capítulo uma recensão crítica do livro de Monsenhor Luigi Giussani “Educar é um risco” – ver anexo XXIII

²⁷⁸ www.colegiodestomas.com/o-colegio/consciencia-social

²⁷⁹ Discurso da reitora na formação de professores, 21 de Dezembro de 2017, Colégio de São Tomás. Sobre isto ver ALVES, Natália, et ali, *Escola e comunidade local*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997

²⁸⁰ Sobre isto ver LAWRENCE, Elizabete, *As origens da Educação Moderna*, Lisboa, Editora Ulisseia Limitada, [s. d.]

constantemente estar na vanguarda. Esta tentativa de mudar decorre da possibilidade de estabelecer o plano de estudos ao abrigo da lei do ensino privado²⁸¹.

Outro dos pontos referidos pela reitora foi a qualidade académica que existe no colégio. Esta qualidade académica existe graças aos professores que tentam atualizar-se e usar os melhores métodos didáticos para ensinar os seus alunos. Isso é algo que se deve defender. Por conseguinte, mencionou-se a importância da criatividade e a responsabilidade didática. Entre elas a elaboração de manuais próprios e, o uso de recursos inovadores para ensinar. Neste sentido, existe um esforço para que os professores do colégio tenham uma formação contínua e não se desatualizem.

4. A avaliação

Ao refletir sobre a avaliação, Miguel Monteiro defende desde logo que esta deve ser sempre um “processo que permite ao professor reconhecer se os objetivos educacionais que previamente definiu foram ou não atingidos pelos alunos”²⁸². Esta noção de que a avaliação é um processo foi-nos bastante cara, no sentido em que não consideramos apenas um teste sumativo como avaliação, mas sim uma compreensão de tudo o que foi alcançado pelos alunos. Ao invés, poderíamos aferir um conjunto de conhecimentos ou objetivos que os alunos não alcançaram.

Ao longo deste período de prática de ensino supervisionada, tivemos a possibilidade de elaborar uma parte de um teste, bem como os respetivos critérios de correção. Os critérios de correção são sempre distribuídos aos alunos no colégio, porque se defende que é um meio importantíssimo para que os alunos compreendam o que falharam. Ainda em relação ao teste, a professora cooperante permitiu-nos realizar a

²⁸¹ PINTO, Mário Fernando de Campos, *Liberdades de aprender e de ensinar*, Lisboa, Quetzal Editora, 2003, pp. 56-59

²⁸² Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, 119

respetiva correção de alguns exemplares. Além do teste, que é o aspeto mais formal na avaliação, tivemos em conta a participação dos alunos nas aulas²⁸³.

4.1. Avaliação nas aulas

A avaliação nas aulas incidia na participação oral dos alunos direcionada para os objetivos específicos da aula, que no fundo são as metas de aprendizagem. Foram feitas perguntas aos alunos, escolhendo aqueles que manifestavam exteriormente uma maior distração. Por outro lado, houve a preocupação de pedir à professora cooperante a constituição da turma e assinalar aqueles que demonstravam maior dificuldade em História, por isso as perguntas tiveram maior incidência nestes alunos.

A avaliação teve um grande foco na interpretação dos documentos como *Time for one more*. Assim pretendia-se que os alunos conseguissem perceber qual a origem e o porquê do título do documento, algo que foi muito difícil, por serem alunos ainda do 9º ano. No entanto, houve aulas em que optámos por não avaliar os alunos na interpretação dos documentos históricos. É certo que ao planificar a aula e ao introduzir estes documentos históricos preparámos um conjunto de perguntas para fazer aos alunos, no entanto, não constituíam um elemento de avaliação, porque eram perguntas diretas de resposta rápida e concreta. Esta decisão decorreu daquela ideia exposta anteriormente de dar uma ampla liberdade aos alunos para fazerem perguntas sobre o documento e intervirem. Como a gestão do tempo tinha de ser rigorosa, a avaliação não incidiu em todos os documentos.

No final de cada aula, tal como foi amplamente elogiado pela professora cooperante, fizemos perguntas direcionadas para o objetivo específico da mesma, a fim de percebermos se os alunos tinham entendido a matéria. Esta foi sempre uma luta para que os alunos não se ficassem pela memorização, mas também pela compreensão.

4.2. O teste sumativo

No final do período, pedimos à professora cooperante para ajudar na elaboração e correção do teste sumativo. Numa primeira reunião para preparar o teste, previmos

²⁸³ *Idem, ibidem*, pp. 120-124

que cerca de um quarto da pontuação seria para o nosso grupo de perguntas e, que este incidiria sobre a segunda aula: A Primeira Guerra Mundial (1917-1918). Para nos ajudar, a professora facultou um teste antigo para que a estrutura se assemelhasse com a restante parte da prova.

Neste sentido, a primeira proposta de perguntas foi aceite, com algumas correções a fazer, mas rapidamente chegámos ao grupo de perguntas que ficaria definitivo. Claro está que a professora fez questão de entregar aos alunos os critérios de correção dos testes e, por isso, tivemos também de elaborar esses mesmos²⁸⁴.

As perguntas foram concebidas de forma a abarcar o máximo de metas de aprendizagem possível, aquilo que na planificação chamámos de “objetivos específicos” da aula. Por outro lado, houve também a preocupação de tentar que os alunos interpretassem documentos históricos e, por isso, no teste foram colocados dois documentos que tinham sido utilizados nas aulas.

Na correção dos testes²⁸⁵, houve várias dificuldades. Desde logo a professora advertiu que a correção de um teste de História é muito difícil e sempre seria, por ser uma ciência social. Para ser o mais imparcial possível, a professora aconselhou-nos a fazer critérios muito concretos para a correção do teste, na medida em que ajuda o docente a justificar ao aluno aonde falhou e como pode melhorar.

Como esta foi uma grande dificuldade na correção, devemos deixar um pouco os critérios de lado, já que em várias respostas os alunos responderam à pergunta, dando a entender que compreendiam a matéria, mas de uma forma que não estava contemplada nos critérios de correção.

Devemos ter o cuidado de não penalizar os alunos quando estes têm um discurso demasiado direto. Isto ficou muito claro porque foi uma dificuldade constante na correção dos testes, visto que muitos alunos têm um discurso em que não explicam as ligações dos vários acontecimentos históricos. Seguindo este raciocínio, não devemos descontar tanto os alunos pelos erros de ortografia, isto porque em cada resposta 10% da cotação era atribuída ao uso correto da língua portuguesa.

²⁸⁴ Ver anexo XX - Os critérios de correção

²⁸⁵ Ver anexo XXI - Exemplos de testes corrigidos

O ensino da História através do cartoon:
Uma proposta didática no contexto do Colégio de S. Tomás de Aquino

Para a entrega dos testes aos alunos, devemos ter um espírito aberto permitindo que os alunos contestem as nossas decisões, tendo uma perfeita liberdade para admitir que errámos. Obviamente que neste aspeto temos uma noção clara de que os alunos vão na maioria das vezes pedir mais cotação nas respostas do que realmente merecem.

QUARTE PARTE:
CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Socially, cartoons are a powerful means of providing social and political comment because so often they reveal the contrast between perception and reality”²⁸⁶

Bahrani

²⁸⁶ Taher Bahrani, op. cit., p. 20

Nesta última parte do nosso relatório, que corresponde às Considerações Finais, é desde logo relevante fazer uma reflexão sobre o Mestrado em Ensino de História, proporcionado pela Faculdade de Letras e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa para a formação do futuro professor. Parece-nos que nestes dois anos a experiência foi muito positiva. Referimos experiência porque este período não foi redutível a uma mera transmissão de conhecimentos, englobando também a experiências que se revelaram importantíssimas na prática letiva. Por isto mesmo, cremos que este mestrado foi bastante marcante para exercermos futuramente a atividade docente, porque ser professor não se resume apenas à aplicação de uma técnica concebida *à priori*. Pelo contrário, ser professor, e talvez esta tenha sido a grande ideia que mais nos marcou neste caminho, é ser aluno, tendo em conta que o aprendente procura de forma contínua e incessante o conhecimento, e concomitantemente o professor faz o mesmo para o seu aluno.

A estrutura curricular deste mestrado em muito ajuda os futuros professores a uma abordagem íntegra do sistema educativo e do processo de ensino-aprendizagem. De facto, as unidades curriculares de Didática das Ciências Sociais, a Sociologia e ambas as Histórias da Educação nos pareceram marcantes para esta reflexão. Todas estas unidades curriculares providenciaram-nos um vasto conhecimento nas diversas temáticas que são afetas ao ensino.

Contudo, seria redutor pensar num Mestrado em Ensino sem uma componente prática. A nosso ver, esta componente de estágio teve uma enorme relevância para a nossa formação, razão pela qual agradecemos profundamente, tal como já o fizemos, ao colégio onde fomos acolhidos, particularmente à professora cooperante. Este trabalho reflete em muito a sua disponibilidade para nos ajudar. Devemos ainda sublinhar a importância das inúmeras atividades realizadas na escola, bem como as aulas observadas. Quanto a este assunto, as conversas com os vários professores (apesar de, podermos considerar como um pormenor) foram bastante marcantes, de modo a percebermos finalmente o “nosso” modelo pedagógico, porque tal como não existem dois alunos iguais, também os professores diferem nas práticas que adotam.

A relação pedagógica estabelecida no Colégio de S. Tomás foi profunda, não só com a professora cooperante, mas também com outros professores, alunos, Direção e funcionários. Na despedida dos alunos, foi com surpresa que constatámos o seu

agradecimento, consciente de que o futuro professor tentou, desde o primeiro até ao último momento, ajudá-los a crescer (não só no conhecimento em História, mas também como cidadãos ativos na sociedade). A interiorização que fizemos do Projeto Educativo do Colégio, em prejuízo de muito tempo da Professora Maria João Matos e do Pe. Ramiro, facilitou esta relação pedagógica. Este relatório concretiza a componente prática do nosso Mestrado, que para nós foi de extrema satisfação, precisamente porque nos ajudou a sistematizar o “nosso” modelo pedagógico, como diria Isabel Carrilho²⁸⁷.

Na primeira e segunda partes deste relatório contextualizámos tudo o que foi operacionalizado na terceira parte, que são as aulas lecionadas e todos os aspetos que a componente prática deste Mestrado comporta. Desde logo interessava-nos analisar os vários temas que considerámos essenciais para este trabalho.

Assim, definimos em primeiro lugar a História e percebemos o seu valor formativo, nomeadamente a promoção de uma cidadania ativa nos jovens. Desde logo vimos que a História é a ciência dos homens no tempo. Consequentemente, deve haver um trabalho no sentido de captar a mudança do passado para o presente. Percebemos também que o conhecimento da ideia que temos do passado advém do trabalho historiográfico e este é realizado através da análise de documentos históricos, por ser a forma do historiador ter um contacto “direto” com a história.

A compreensão do presente advém sempre de uma sólida interiorização do que aconteceu. Por isso, a didática da História assume uma importância elevada. Esta permite-nos compreender o presente através do estudo das nossas origens, bem como a formação de um espírito crítico que é essencial para o indivíduo alcançar a liberdade. Podemos então concluir que a didática da História fomenta, no aluno, valores como o julgamento livre, a abertura de espírito, a curiosidade intelectual, a coragem civil e a tolerância. O aluno deve então “ir ao encontro do outro”, algo que facilita a compreensão das diversas culturas, nações, tradições, povos e do mundo em geral.

De seguida, fizemos uma contextualização científica das aulas, sobretudo nos temas de História Contemporânea, como a Primeira Guerra Mundial e a Segunda

²⁸⁷ CARRILHO, Maria Isabel, *A Influência das Luzes na Sociedade Portuguesa – Problemas de motivação e avaliação da aprendizagem*, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013, Anexo 1, pp. 141-142

Guerra Mundial. Ainda na primeira parte, considerámos ser importante contextualizar as teorias construtivistas de aprendizagem, bem como um tema que para nós se revelou importante – a motivação no contexto da mesma. Mencionámos três aspetos que foram marcantes na aplicação destas teorias. Em primeiro lugar, a aprendizagem que deve ser integrada num meio social e, por isso, é sempre um exercício de cooperação. Depois, a autonomia dos alunos, porque estes devem explorar livremente o conhecimento ainda que daí possam advir alguns perigos. Por fim, a construção de conhecimento dos aprendentes que deve ser algo pessoal e tem necessariamente de ter um significado concreto para os mesmos. Assim, o professor deve ter um papel de mediador entre aluno e conhecimento.

Particularmente neste tema, constatámos uma discrepância significativa entre os alunos que concebem a sua inteligência como algo dinâmico ou como algo objetivo e, a radical diferença no desempenho académico de ambos. Para terminar a primeira parte, introduzimos mais profundamente o cartoon. Fizemos uma breve análise teórica, que nos permitiu perceber as particularidades deste tipo de fontes documentais, para percebermos quais as suas vantagens e desvantagens.

No último subcapítulo da primeira parte explorámos o cartoon. Começámos por perceber os elementos mais comuns nos cartoons tais como o simbolismo, o exagero, o estereótipo, o humor e a ironia. Vimos também a importância de ter perguntas para fazer acerca da análise deste recurso e, o enorme potencial de comunicação que os cartoons proporcionam. Deve-se fomentar um diálogo entre aluno e cartoonista a fim de promover uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem por parte do aluno.

O cartoon foi um recurso didático utilizado frequentemente nas aulas lecionadas, que nos permitiu concretizar as ideias deste capítulo – dado que permite que o aluno “saia de si mesmo” e se contextualize na cultura do “outro”, tal como referimos na parte relativa à Didática da História. Estas fontes permitem-nos ainda que os alunos tenham acesso à História através de fontes primárias. Com a análise de um cartoon superamos muitas vezes a dificuldade dos estudantes em compreender as fontes primárias, precisamente porque, por norma, a mensagem deste é mais acessível. A investigação deste tipo de fontes revelou-se ainda estimulante para os alunos, o que nos permitiu ir ao encontro das teorias construtivistas de aprendizagem, em que os alunos têm uma

atitude ativa na aquisição de conhecimentos, centrando muito o processo de aprendizagem nas suas capacidades. Todo este processo ficou ainda vinculado a um Projeto Educativo e a um programa de História reformulado a partir do Programa Nacional.

Na segunda parte deste relatório, sublinhámos a importância do contexto escolar de lecionação. Seria importante definir desde logo o ideal pedagógico do colégio onde estivemos inseridos, para que as nossas opções pedagógicas fossem perceptíveis. Evidentemente, não poderíamos considerar somente o PE do colégio para preparar as aulas, mas também a escola e a turma, porque são elementos que marcam todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os quatro grandes princípios orientadores do PE – Razão, Experiência, Relação e Liberdade – em muito nos ajudaram para orientar o “nosso” modelo pedagógico neste contexto. A Razão foi importante porque nos obrigou a uma contínua procura por um maior domínio dos conteúdos científicos, com o objetivo de proporcionar aos alunos um melhor uso da razão. De seguida, pela análise da Experiência percebemos que os alunos não podiam fisicamente fazer uma viagem ao passado. Não obstante, entendemos que os alunos devem experienciar o passado através dos documentos históricos, que é a forma mais direta de “contatar” com o que aconteceu. A Relação e a Liberdade foram abordadas como pontos importantes porque o aluno carece de referências para a sua formação enquanto indivíduo que culmina no exercício da liberdade. Para terminar esta parte, analisámos ainda a particularidade do ensino da História no Colégio, com uma perspetiva diferente do programa do Ensino Nacional adaptado pelo colégio. A diferença entre ambos reside na conceção de que o ensino da História deve ser feito ciclicamente, no primeiro e, no segundo, com a sequência cronológica do passado.

Em acréscimo, a terceira parte do presente relatório foi dedicada às opções de ensino-aprendizagem na prática de ensino supervisionada. Decidimos, em primeiro lugar, por fazer uma breve reflexão sobre a planificação, porque foi um aspeto muito aprofundado ao longo das tutorias com a professora cooperante. A conclusão desta parte é que a planificação não deve ser rígida, mas sim dinâmica, porque o processo de ensino tem como principal protagonista o discente. Posteriormente, fizemos uma descrição das aulas, desde a planificação até à lecionação terminando com uma reflexão sobre as

mesmas. Estas reflexões foram as que nos permitiram melhorar de aula para aula, para enorme satisfação da nossa parte.

A sala de aula foi um local de verdadeiro enriquecimento para a tarefa de ensinar. Inicialmente, pareceu-nos que o grande desafio estava, de facto, na gestão dos tempos letivos para cada tema. Seguidamente, a experiência ajudou-nos muito nesta mesma tarefa. Houve uma preocupação a fim de percebermos a abordagem que os alunos fazem de cada matéria. A título de exemplo, na temática da guerra propriamente, as alunas revelaram pouco interesse, comparado com os temas de história da arte. A disciplina e a gestão de conflitos no contexto de lecionação foram sempre facilitadas pela empatia dos alunos para com o docente. Foi na perspectiva de que as aulas foram verdadeiramente um espaço de trabalho, em que se promoveu um clima positivo e de crença nas capacidades dos alunos, não só para construir o seu próprio conhecimento, mas para se socorrerem do auxílio dos outros, tendo presente essa relação tão intensa no colégio, para potenciarem mais os seus conhecimentos em História e por conseguinte, o conhecimento do mundo atual. Alcançávamos assim a Razão, a Experiência e a Relação, fomentando assim um espírito crítico nos jovens, a fim de potenciar a Liberdade.

Avaliando mais concretamente o nosso percurso na prática de ensino supervisionada, podemos apontar alguns aspetos positivos e outros a serem melhorados, tendo em conta o parecer da professora cooperante. Desde logo em relação aos planos de aula, pareceu-nos que foram bem organizados, definidos e articulados. A seleção dos recursos foi interessante, adequada aos conteúdos, aos objetivos e ao nível etário dos alunos. No que respeita à realização das atividades letivas, pareceu-nos que promovemos as estratégias de trabalho previstas para cada aula, tendo em conta os seus objetivos. Por outro lado, houve sempre uma sistematização dos conteúdos realizada no final de cada aula e o uso de uma linguagem clara e adequada para o nível dos alunos. Não obstante, houve dificuldades no domínio de conteúdos científicos mais específicos e na gestão de tempo das aulas para os vários temas. Por fim, no que respeita à relação pedagógica com os alunos, importa referir que o mestrando proporcionou um clima positivo em relação à aprendizagem, envolvendo os alunos em todo o processo, tendo em conta as especificidades de cada um deles.

Acreditamos que estas dificuldades são normais na formação de um professor, podendo ser corrigidas com a experiência de mais aulas. Estamos certos de que o professor nunca estará completamente formado e, que continuamente verá necessidades de aprofundamento de conhecimentos, porque ser professor é um exercício constante de ensino e de aprendizagem.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

1. Manuais e cadernos didáticos

MAIA, Cristina, BRANDÃO, Isabel Paulos, DUARTE, Luís Miguel (coord.), *Viva a História!, História do 9º ano*, Porto, Porto Editora, 2008

DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito, Caldeira, Arlindo M., *História Nove – Parte 1, 9º ano / 3º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Lisboa Editora, 2008

MATOS, Maria João Ferro de Matos, CORREIA, Maria Joana Abecassis, *História 9, Portugal, a Europa e o Mundo – Século XX*, 2 vol., Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, 2014

2. Bibliografia geral

ALVES, Luís Alberto Marques, *A função social da História*, [Em linha], in *Ef@bulations*, 2009, Disponível em WWW: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>

ALVES, Luís Alberto Marques, *Ensinar História para dar um sentido à Vida!*, [Em linha], in *Transversos*, vol. 2, nº 2, 2015, Disponível em WWW: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/18543/13547>

ALVES, Mariana Gaio, VARELA, Teresa, Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada, Braga, Revista Portuguesa de Educação, 2012

ALVES, Natália, et ali, *Escola e comunidade local*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997

ARENDS, Richard, *Aprender a Ensinar, As bases científicas da arte de ensinar*, 7ª edição, [s. l.], Editora McGraw-Hill, Junho de 2008

BAHRANI, Taher, SOLTANI, Rahmatollah, *The Pedagogical Vallues of Cartoons*, [Em linha], in *Research on Humanities and Social Sciences*, vol. 1, nº 4, 2011, Disponível em WWW: www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/download

BARCA, Isabel (org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade*, Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2004

BARCA, Isabel, SOLÉ, Glória, *Educación Histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*, [Em linha], in *REIFOP*, vol. 1, nº 95, 2012, Disponível em WWW: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399016.pdf

BECK, R. C., *Motivation: Theories and principles*, Nova Jersey, Prentice Hall, 1983

BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, 2ª edição, Lisboa, Instituto Piaget, 2001

BITTENCOURT, C. M., *Ensino da História: fundamentos e métodos*, São Paulo, Cortez Editora, 2008

BLOCH, Marc, *Introdução à História*, 2ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1974

BUTTERFIELD, H., *Man of His Past: the Study oh the History of Historical Scholarship*, Cambridge, Cambridge University Press, 1955

CARVALHO, Joaquim Barradas de, *Da História-Crónica à História-Ciência*, Lisboa, Editora Livros Horizonte, 1972

CASANOVA, Julián, *Europa Contra Europa, 1914-1945*, Barcelona, Crítica, 2011

CHIN, Christine, TEOU, Lay-Yen, *Using Concept Cartoons in Formative Assessment: Scaffolding student's argumentation*, [Em linha], in *International Journal of Science*

Education, vol. 31, nº 10, 2009, Disponível em WWW:
<http://dx.doi.org/10.1080/09500690801953179>

COLLINGWOOD, R. G., *A Ideia de História*, Lisboa, Editorial Presença, 2001

CRATO, Nuno, O “Eduquês” em Discurso Directo, Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista, 7ª edição, Lisboa, Editora Gradiva, 2006

DELORS, J. (coord.), *Educação um tesouro a descobrir*, Lisboa, Editora Asa, 1992

DIENER, C. I., DWECK, C., *An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 36, Washington, American Psychologist Association, 1978

DROZ, Bernard, ROWLEY, Anthony, *História do Século XX*, vol. I – *Declínios Europeus*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1988

DWECK, Carol S., *Motivational Processes Affecting Learning*, in *American Psychologist*, vol. 41, nº 10, Washington, American Psychologist Association, 1986

DWECK, Carol S., *The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness*, vol. 31, nº 4, Washington, American Psychologist Association, 1975

FIGUEIREDO, Ilda, *Educar para a Cidadania*, Porto, Edições ASA, 1999

FOUCAULT, M., *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969

GILBERT, Martin, *A Segunda Guerra Mundial*, 2ª edição, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2009

GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco*, Lisboa, Diel, 2006

HERRERO FABREGAT, Clemente, HERRERO FABREGAT, Maria, *Como Preparar Uma Aula De História*, Lisboa, Edições ASA, 1989

HOBBSAWM, Eric, *A Era dos Extremos, História Breve do Século XX, 1914-1991*, Lisboa, Editorial Presença, 1996

HULL, C., *Principles of Behaviour*, Nova Iorque, Appleton Century Crofts, 1943

KEOGH, Brenda, NAYLOR, Stuart, *Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation*, [Em linha], in *International Journal of Science Education*, vol. 21, nº 4, 1999, Disponível em WWW: <http://dx.doi.org/10.1080/095006999290642>

LAWRENCE, Elizabete, *As origens da Educação Moderna*, Lisboa, Editora Ulisseia Limitada, [s. d.]

LE GOFF, Jacques, *História e Memória*, tradução de Bernardo Leitão, Editora Unicamp, Campinas, 1990

LEFEBVRE, Georges, *O Nascimento da Moderna Historiografia*, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1981

LIMA, J. (org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*, Porto, Editora ASA, 2002

MACEDO, Jorge de, “História”, in *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, vol. 10, Lisboa, Editorial Verbo, [s.d.]

MAGER, Robert, *Como Definir Objectivos Pedagógicos*, Lisboa, Editora Carreira & Carreira, 1975

MARQUES, Isabel Pestana, *Os Portugueses nas Trincheiras, Um quotidiano de Guerra*, Lisboa, Comissão Portuguesa de História Militar, 2002

MARROU, H. I., *Do Conhecimento Histórico*, 4ª edição, Lisboa, Editorial Aster, 1976

MATTOSO, José, *A Escrita da História: teoria e métodos*, Lisboa, Editorial Estampa, 1988

MATTOSO, José, *A Função Social da História no Mundo de Hoje*, Lisboa, APH, 1999

MELO, Maria do Céu, A metacognição histórica dos professores e dos alunos: primeiros contributos, in *Pedagogia Para a Autonomia, (Re) Construir a esperança na Educação*, Actas do IV Encontro do GTPA, Braga, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2009

MELO, Maria do Céu, COELHO, Bárbara, SANTOS, Christophe, “Do Riso ao Siso”: A Leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História, [Em linha], in História, imagens e narrativas, nº 10, 2010, Disponível em WWW: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12984668/do-riso-ao-siso-a-leitura-e-a-interpretacao-de-cartazes-e-cartoons>

MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Didáctica da História, Teorização e Prática – algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001

NÉRÉ, Jacques, *História Universal, O Mundo Contemporâneo*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1977

PINTASSILGO, Joaquim, Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português, in PINTASSILGO, Joaquim et ali (org.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da FCUL, 2003

PINTO, Mário Fernando de Campos, *Liberdades de aprender e de ensinar*, Lisboa, Quetzal Editora, 2003

PRAIA, Maria, *Educação para a Cidadania: Teorias e Práticas*, Porto, ASA Editores, 2001

PRATS, Joaquin, *Ensinar a História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*, Curitiba, Editora UFPR, 2006

PROENÇA, Maria Cândida (org.), *Didáctica da História, Textos Complementares*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989

PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989

RAMOS, Rui (coord.), SOUSA, Bernardo Vasconcelos e Sousa, MONTEIRO, Nuno Gonçalo, *História de Portugal*, 8ª edição, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2015

REDONDO, Gonzalo, *Historia Universal, Tomo XII- La Consolidacion de las Libertades*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra S. A., 1985

REDONDO, Gonzalo, *Historia Universal*, Tomo XIII- *Las Libertades y las Democracias*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra S. A., 1985

ROBALO, Manuel, MATA, Miguel, *50 Grandes Discursos da História*, Lisboa, Edições Sílabo, 2009

ROBERTS, J. M., WESTAD, O. A., *The Penguin History of the World*, 6ª edição, Penguin Books, Londres, 2014

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., *Pygmalion in the classroom*, Nova Iorque, Rinehart Winston, 1968

SAMARAN, C., *L’histoire et ses méthodes*, in *Encyclopédie de la Pléiade*, vol. XI, Gallimard, Paris, 1961

SARMENTO, Teresa, SOUSA, Maria Martins de, *Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo*, Gestão e Desenvolvimento, Viseu, 2010

SERRÃO, Joel, OLIVEIRA MARQUES, A. H. (dir.), *Nova História de Portugal*, vol. XI - *Da Monarquia para a República*, Lisboa, Editorial Presença, 1991

SOUSA, L., *Crianças (com)fundidas entre a escola e a família...*, Porto, Porto Editora, 1998

SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHALL, Richard C., *Psicologia Educacional, Uma abordagem Desenvolvimentalista*, [s.d.], McGraw-Hill, 1993

SRINIVASALU, Girija N., *Using Cartoons as Effective Tools in Teaching Learning Process of Social Science*, in *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, vol. 3, nº 23, 2016

TEIXEIRA, Nuno Severiano, *O Poder e a Guerra 1914-1918, Objectivos Nacionais e Estratégias Políticas na Entrada de Portugal na Grande Guerra*, Lisboa, Editorial Estampa, 1996

VAN WICK, Micheal M., *The Use of Cartoons as a Teaching Tool to Enhance Student Learning in Economics Education*, [Em linha], in *Journal of Social Science*, 2011, Disponível em WWW: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-26-0-000->

11-Web/JSS-26-2-000-11-Abst-PDF/JSS-26-2-117-11-1102-Van-Wyk-M-M/JSS-26-2-117-11-1102-Van-Wyk-M-M-Tt.pdf

VEYNE, Paul, *Como se Escreve a História*, Lisboa, Edições 70, 1971

VOGLER, Kenneth, *Using Political Cartoons to Improve Your Verbal Questioning*, [Em linha], in *The Social Studies*, vol. 95, nº 1, 2004, Disponível em WWW: <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.95.1.11-15>

WALSH, Ben, *Modern World History*, 2ª edição, Londres, Hodder Murray, 2007

WRAGG, E. C., *An Introduction to Classroom Observation*, Londres, Routledge Education Classic Editions, 1994

3. Programas

Ministério da Educação de Portugal, Metas Curriculares 2º ciclo do Ensino Básico, História e Geografia de Portugal, [s.d.]

Ministério da Educação de Portugal, Metas Curriculares de História, 3º ciclo do Ensino Básico, 2014

MATOS, Maria João Quadrio Ferro de, *Programa da Disciplina de História 2º e 3º ciclos*, Edição não publicada, Colégio de S. Tomás de Aquino, [s. d]

4. Relatórios e dissertações de Mestrado

CARRILHO, Maria Isabel Alves Coelho Leal, *A Influência das Luzes na Sociedade Portuguesa – Problemas de motivação e avaliação da aprendizagem*, Relatório de Ensino de Prática Supervisionada – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade de Lisboa, 2013

TERENO, António Vitorino Simões, *O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Século XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências: Uma proposta didáctica*, Relatório de Ensino de Prática Supervisionada – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade de Lisboa, 2013

ROMEIRAS, António Maria de Sousa de Macedo Malta, *O Ensino da História no Colégio de São Tomás: “O Despotismo Iluminado”*, Relatório de Ensino de Prática Supervisionada – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade de Lisboa, 2015

FERNANDES, Catarina da Silva, *O valor formativo da História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário – Os temas do 25 de Abril e do Desenvolvimento Sustentável*, Relatório de Estágio – Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Minho, 2013

SERRA, António Jorge Pereira da Silva de Almeida, *A utilização da Banda Desenhada no ensino da História e Geografia de Portugal*, Relatório da Componente de Investigação de Estágio no 2º ciclo do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Setúbal, 2016

SANTOS, Christophe Nascimento da Costa, *A análise de cartoons e de mapas nas aulas de História e de Geografia: Literacia Visual Histórica e Geográfica*, Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Minho, 2010